FRIEDEMANN SCHULZ VON THUN

EL ARTE DE CONVERSAR

Psicología de la comunicación verbal

Herder

Friedemann Schulz von Thun

El arte de conversar

Psicología de la comunicación verbal

Traducción de
Ana Schulz

Herder

www.herdereditorial.com

Título original: Miteinander reden 1 / Miteinander reden: Fragen und Antworten
Traducción: Ana Schulz
Diseño de la cubierta: Gabriel Nunes
Ilustraciones: Aleix Pons
Maquetación electrónica: Manuel Rodríguez

© 1981, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek (Miteinander Reden 1)
© 2007, Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Reinbek (Miteinander Reden: Fragen und Antworten - cap. I)
© 2012, de la presente edición, Herder Editorial, S. L., Barcelona

ISBN DIGITAL: 978-84-254-2916-3

La reproducción total o parcial de esta obra sin el consentimiento expreso de los titulares del *Copyright* está prohibida al amparo de la legislación vigente.

Herder

www.herdereditorial.com

Índice

Prólogo del autor a la edición española
Introducción y trasfondo personal

Parte A. Los fundamentos

I. Anatomía de una noticia (o cuando alguien dice algo)

1. El contenido objetivo (o sobre lo que informo)
2. La autoexposición (o lo que doy a conocer de mí mismo)
3. La relación (o lo que pienso sobre ti y de cómo me sitúo respecto a ti)
4. La influencia (o hacia dónde te quiero llevar)
5. La noticia como objeto de diagnóstico de la comunicación
   5.1. Noticias y mensajes
   5.2. Noticias congruentes e incongruentes

II. La recepción con cuatro oídos

1. La «libre elección» del receptor
2. Hábitos de recepción parcial
   2.1. El «oído del contenido objetivo»
   2.2. El «oído de la relación»
   2.3. El «oído de la autoexposición»
   2.4. El «oído de la incitación»
3. La noticia recibida: una «chapuza» del receptor
   3.1. Algunas causas de errores en la recepción

III. El encuentro con la interpretación del receptor (*feedback*)

1. «Reacciones psicoquímicas»
2. La distinción de tres procesos de la recepción
3. Chequeo del nivel de realidad de las fantasías
4. El receptor es responsable de su reacción

IV. La interacción o el juego entre emisor y receptor

1. Características individuales como resultado de la interacción
2. La puntuación (o ¿quién ha empezado?)
3. 1 + 1 = 3 (o, a grandes rasgos, el enfoque de la teoría sistémica)

V. La metacomunicación, ¿una costumbre de la próxima generación?

Parte B. Problemas destacados de la comunicación interpersonal

I. El aspecto de la autoexposición de la noticia

1. El miedo a la autoexposición
   1.1. Sobre la aparición del miedo a la autoexposición
   1.2. El mundo de jueces y rivales, ¿un producto de la fantasía?

2. La autopresentación y la autoocultación
2.1. Técnicas de impacto
2.2. Técnicas de fachada
2.3. Técnicas ostentativas de autoinfravaloración
3. Los efectos de las técnicas de autopresentación
4. Pautas de la psicología
4.1. Congruencia o bien autenticidad
4.2. La autenticidad selectiva
4.3. La sintonía
5. La autenticidad. ¿Puede ser un objetivo de aprendizaje?
5.1. Los grupos de autoconciencia
5.2. Pautas de ayuda
5.3. «El defecto como virtud»

II. El aspecto objetivo de la noticia

1. La objetividad
1.1. Primera estrategia («¡Esto no viene al caso!»)
1.2. Segunda estrategia («Las distorsiones tienen prioridad»)
1.3. Separación en la vida cotidiana del nivel objetivo y el relacional
1.4. El tema oficial y el tema real o las típicas «conversaciones seta»
2. La comprensibilidad
2.1. Resumen del capítulo de la comprensibilidad
2.2. ¿Qué es la comprensibilidad?
2.3. La medición de la comprensibilidad
2.4. La mejora de la comprensibilidad de los textos
2.5. Ejercicios para transmitir informaciones más claras

III. El aspecto relacional de la noticia

1. Resumen («¿Y este por qué me habla así?»)
2. Instrumentos para entender lo que sucede en el aspecto relacional
2.1. Las coordenadas conductuales
2.2. El análisis transaccional
3. La imagen del otro
4. La lucha en torno a la definición de la relación
4.1. Cuatro reacciones del receptor frente a una propuesta de relación
4.2. Los tres tipos básicos de relación
4.3. Maniobras relacionales
4.4. Un ejemplo: el joven y la estudiante
5. Efectos a largo plazo de los mensajes relacionales: la autoimagen
5.1. La construcción de la autoimagen por medio de mensajes-tú y de etiquetas
5.2. La etiqueta de inepto
5.3. La autoimagen como generadora de experiencias
5.4. Elusiones y distorsiones de experiencias internas
6. Sobre cómo manejar las distorsiones relacionales
6.1. La aclaración de la relación
7. Instrumentalización del nivel relacional (o: «¡Intentémoslo con un poco más de humanidad!»)

IV. El aspecto de incitación de la noticia

1. Expresar e influir, dos funciones de la comunicación
2. Sobre la ineficacia de determinadas incitaciones
2.1. Resistencia a las incitaciones condicionadas por la relación

2.2. Las incitaciones como medio ineficaz para los cambios profundos
2.3. Las incitaciones como usurpadoras de la experiencia de iniciativa propia
2.4. Las incitaciones que impiden la conducta espontánea
2.5. Las incitaciones que perturban la paz interior
3. Incitaciones ocultas
3.1. ¿Cuáles son las ventajas de las incitaciones ocultas?
3.2. Resistencia del receptor a la incitación
3.3. Exposiciones objetivas con carácter velado de incitación
3.4. Algunas estrategias de la publicidad
3.5. Las incitaciones del mundo de los conceptos
4. Las incitaciones paradójicas
4.1. Sobre recomendar lo contrario
4.2. Soluciones de primer y segundo orden
4.3. Sobre recetar el síntoma
4.4. Las incitaciones paradójicas como táctica para preservar el control
5. Las incitaciones abiertas
5.1. Las razones para la elusión de incitaciones abiertas en el trato interpersonal
5.2. La incitación abierta como solución a la comunicación patológica
5.3. La actitud de fondo necesaria para las incitaciones abiertas

Prefacio al capítulo sobre el cuadrado de la comunicación (2007)

Preguntas y respuestas sobre el cuadrado de la comunicación
Historia de su aparición
El cuadrado y otras metáforas de este modelo
Noticia – Expresión – Mensaje
Utilización práctica del modelo
Mensajes-yo y mensajes-tú
Pautas de la psicología de la comunicación para comunicar bien

Epílogo

¿Schulz von Thun en España?
¡Schulz von Thun en Alemania!

Bibliografía
Índice de conceptos

Prólogo del autor a la edición española

Poder hablar entre nosotros nos hace seres humanos. ¡Ojalá, en efecto, seamos capaces de hacerlo! Porque cuando hablamos hay cosas que se pueden torcer y entonces es peor que si no habláramos. Cuando era joven, yo era muy elocuente en el plano objetivo, pero tímido y torpe en el plano humano. Yo mismo ignoraba muchas veces qué sucedía exactamente en mi interior y carecía de un lenguaje para expresarlo. El descubrimiento de que la comunicación humana se desarrolla de manera simultánea en cuatro campos de juego y que participamos en este juego con «cuatro voces» y «cuatro oídos» a mí me abrió los ojos, y poco a poco me ayudó a tener la sensación de estar «jugando en casa» en los cuatro campos de juego. ¡Supongo que esta metáfora se entiende bien en España! Si el Real Madrid se enfrenta al FC Barcelona, hay una diferencia psicológica muy importante para los equipos si el partido se juega en Madrid o en Barcelona.

Me alegra mucho que mi libro publicado en 1981 vea ahora la luz en castellano, cuando estamos en proceso de acercamiento como europeos. Entre tanto, en Alemania, los «cuatro oídos» forman parte de la cultura general. Ya se enseña en las escuelas (en la asignatura de lengua alemana) y apenas hay un directivo, un vendedor, una profesora o un trabajador social que lo pase por alto. Mis dos hijos nunca se han interesado mucho por mi trabajo, pero al final, en la escuela, han tenido que aprender que toda expresión humana despliega su energía en cuatro niveles al mismo tiempo: el contenido objetivo, la automanifestación, la relación y la incitación.

Solo con saber esto no vamos a comunicarnos mejor, pero si desarrollamos una sensibilidad hacia este «acorde de cuatro notas», mejoraremos nuestro «sentido musical» en cuanto a la comunicación interpersonal se refiere. Y esto nos da la oportunidad de convertirnos en buenos compositores de una música con el timbre de nuestra propia personalidad. También seremos más capaces de descubrir tonos equivocados por nuestra parte o por parte de nuestros interlocutores, así como de metacomunicarnos sobre estas disonancias, es decir, de hablar sobre el trato que nos damos.

Estoy intrigado por saber si el libro va a tener en España la misma repercusión que en Alemania. Agradezco a Ana Schulz que se haya atrevido a trasladar al castellano este texto a veces *tan alemán*. Apareció un día en mi instituto en Hamburgo, como la hija de

un viejo conocido del País Vasco. ¡Qué sorpresa! ¡Qué alegría! Y doy las gracias a Anna Fuchs por el esfuerzo de construir un puente intercultural con algunas indicaciones para los lectores y lectoras españoles. Está predestinada a ello porque viene de Alemania, ha estudiado desde la fuente la psicología de la comunicación de Hamburgo, ha realizado un trabajo de investigación sobre la comunicación intercultural y vive en Barcelona: ella es nuestra «embajadora en España».

Muchas gracias también a la editorial Herder, que ha sido la primera y única dispuesta a embarcarse en este proyecto. ¡Que no lo lamente jamás!

Hamburgo, septiembre de 2011

Introducción y trasfondo personal

A los psicólogos se les suele achacar que dicen lo que todo el mundo sabe en un lenguaje que nadie entiende. Ese peligro es aún mayor si se escribe sobre algo que la gente conoce a través de su propia experiencia. Aun así, en este libro voy a intentar lo contrario.

De hecho, esta obra trata sobre procesos en los que todos participamos a diario: la comunicación interpersonal, la forma de entendernos y el trato que nos damos. Por eso, no encontrará en él casi nada realmente nuevo. Más bien, cobrarán sentido nuevos aspectos de lo viejo conocido, de aquello que conoce de sobra de su día a día. Sacará a la luz cuestiones que permanecían semiocultas en la oscuridad. La pregunta es si la psicología –además de su aportación científica– puede aportar algo a la mejora de la comunicación humana. Sí que puede. Aunque hasta ahora casi nadie haya mejorado sus habilidades comunicativas estudiando doctrinas psicológicas o resultados experimentales, quien quiera aprender y corregirse tiene a su disposición algunas herramientas y pautas que seguir.

No hubiera querido escribir este libro si su contenido no hubiera sido significativo en mi vida personal. Al terminar mi formación secundaria y obtener el título de bachillerato,[1] mis habilidades comunicativas consistían básicamente en hablar en un lenguaje refinado y culto sobre temas de los que carecía de cualquier tipo de experiencia personal. En lugar de aprender a comprender y a expresar lo vivido, aprendíamos a comentar de forma pedante lo que aún no habíamos experimentado. Y no quiero quedarme en esta crítica, porque posiblemente esta habilidad favoreció mi carrera universitaria; sin embargo, no por ello voy a contribuir a perpetuar estos rituales de alienación en la universidad. Aún con el título en mis manos me sentía todavía sin formación en cuestiones de trato personal. En el colegio nunca tuvimos una clase sobre «cómo tratar conmigo mismo y con los demás», y puedo asegurar que decidí estudiar psicología en parte movido por la inquietud que me provocaba sentirme inseguro e ir dando palos de ciego en la interacción con los demás. Como es lógico, mi objetivo encubierto en la carrera, de dominar cualquier situación y no perder nunca la perspectiva resultó equivocado. Me di cuenta de que precisamente al intentar alcanzar esa meta me estaba metiendo en un lío. A pesar de ello (y por ello), las herramientas psicológicas que ofrece este libro me han ayudado a

arreglármelas mejor en el trato interpersonal. Ahora bien, también hay que advertir que la comprensión racional no abre de manera automática las puertas del cielo de par en par, sino al contrario: a nivel emocional, yo mismo experimento muchas veces que me quedo atrás renqueante. Mientras que la comprensión racional progresa a paso de gigante, los sentimientos y la conducta avanzan rezagados a paso de tortuga. Por eso, muchas de las enseñanzas de este libro solo se pueden aprehender con la experiencia y la práctica. Aun así, estoy convencido de que el entendimiento racional puede servir de guía y apoyo para la formación de la personalidad. También he comprobado que la gente (como yo) que en el terreno conceptual siente que «juega en casa» en el terreno emocional se deja seducir por manuales y cartografías del conocimiento. Este libro debe entenderse como una de estas cartografías.

Volviendo a la crítica del lenguaje incomprensible de los psicólogos, dos experiencias concretas me llevaron a desmaquillar el estilo de comunicación científico y premeditado que utilizaba. En 1969, en Hamburgo, mi maestro, el profesor Reinhard Tauch, creó un proyecto de investigación en torno a la cuestión de cómo transmitir información de manera comprensible. Después de algunos años, llegamos a la conclusión de que la comprensibilidad se basa en cuatro pilares: la sencillez (en la formulación lingüística), la estructura y el orden (en la construcción del texto), la brevedad y la precisión (en vez de redundancia y prolijidad) y los estímulos adicionales (recursos de estilo). Pero más importante que este descubrimiento fue lograr que estos pilares de la comprensibilidad pudieran medirse y ejercitarse. Los rasgos esenciales de este concepto de comprensibilidad de Hamburgo aparecen resumidos con algunos ejemplos en el capítulo BII, pág. 164ss. Para una exposición más detallada (con ejercicios), véase Langer, Schulz von Thun y Tausch (1981). Este proyecto de investigación fue decisivo en mi estilo de impartir clases y redactar publicaciones científicas.

En segundo lugar, en los cursos y seminarios de formación que impartíamos a padres, profesores y profesionales de todo tipo, enseguida me di cuenta de que no se entendían las exposiciones científicas y muy estudiadas. En realidad, los participantes de esos cursos han influido en este libro en todos los niveles. Tanto es así que el modelo de comunicación interpersonal que voy a presentar surgió gradualmente de ese encuentro entre conocimiento y praxis.

En el año 1970, una industria de Hamburgo contactó con el grupo que formábamos en torno a Reinhard Tausch para ver si desde la psicología podíamos mejorar las

habilidades de comunicación de sus trabajadores. En un primer momento no entendimos la petición. ¿Querían que lleváramos a la práctica el –todavía en pañales– concepto de *comprensibilidad* de Hamburgo? ¿O era una petición que hacía referencia a los conocimientos de Reinhard y Anne-Marie Tausch sobre un tipo de trato más cooperativo? Comprobamos que se trataba de ambas cosas, ya que toda comunicación humana siempre tiene múltiples aspectos. En su día, Paul Watzlawick definió esta realidad como un «axioma»: «Toda comunicación tiene un aspecto de contenido y un aspecto de relación» (Watzlawick y otros, 1969). A mis compañeros Inghard Langer y Bernd Fittkau y a mí mismo se nos planteó entonces la siguiente pregunta: ¿cómo resumir en un cuadro sinóptico los distintos planteamientos psicológicos de Carl Rogers, Alfred Adler, Ruth Cohn, Fritz Perls y Paul Watzlawick para que sirvan a los problemas prácticos de la comunicación? Con el tiempo salieron a relucir cuatro grupos de problemas que permitían examinar la comunicación interpersonal desde cuatro ángulos diferentes:

El aspecto del contenido objetivo. ¿Cómo puedo informar de hechos de forma clara y comprensible? Para este aspecto de la comunicación, teníamos a nuestra disposición el modelo hamburgués de *comprensibilidad*.

El aspecto de la relación. ¿Cómo trato al prójimo con mi forma de comunicarme? En función del modo en que me dirijo a una persona, estoy expresando la opinión que tengo sobre ella, y, en correspondencia, esa persona se sentirá aceptada y valorada, o rebajada, aleccionada y no tomada en serio. En este sentido, Reinhard y Anne-Marie Tausch investigaron en su *Erziehungs Psychologie* [Psicología de la educación] (1977) lo que ocurría con respecto a este tema en las escuelas, ya que entendían que el aspecto relacional es el que más influye en el desarrollo de la personalidad.

El aspecto de la autoexposición. Cuando alguien expresa algo, está dando parte de sí mismo, con lo que, toda noticia[2] contiene una pequeña muestra de la personalidad del que habla. Esta circunstancia genera en el emisor cierto nerviosismo, y no solo ante la perspectiva de un examen o una cita con el psicólogo. En el contexto de una influencia cada vez mayor de la psicología humanista en Alemania, tuvimos claro que una vida *de fachada*, aunque puede atenuar el miedo a la autoexposición, tiene elevados costes en la salud mental y el entendimiento entre las personas. En este aspecto es donde se aborda la

cuestión de la autenticidad.

El aspecto de la incitación. Cuando alguien expresa algo, por lo general también pretende provocar alguna cosa. Además, la influencia y la manipulación no solo pertenecen al ámbito de la publicidad, la propaganda, la educación y la enseñanza. Son inherentes a infinidad de cualidades humanas e incluso a síntomas neuróticos. Desde Alfred Adler se sabe que, en su vertiente patológica, estos síntomas llegan a provocar en el entorno del paciente un efecto tan duradero que puede convertirse a veces en la razón última de la intención oculta.

Con todos estos elementos y el recuerdo de que Karl Bühler (1934) ya había diferenciado entre «tres aspectos del lenguaje», es decir, el símbolo, el síntoma y la señal, se me ocurrió presentar en los talleres un modelo de interpretación de la noticia en forma de cuadrado, combinando así los puntos de vista de Watzlawick y de Bühler.

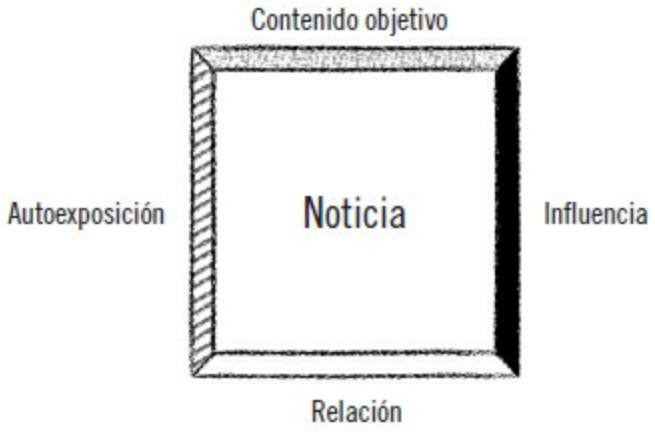


Figura 1. Los cuatro aspectos de la noticia: un modelo para la comunicación interpersonal.

Debo admitir que la creación de este modelo en forma de cuadrado me produjo gran satisfacción (Schulz von Thun, 1977). Se adapta al análisis de comunicaciones concretas, sirve para detectar muchos trastornos de la comunicación y estructura el contexto temático. Como herramienta psicológica supone el núcleo central de este libro.

Observando este modelo de la comunicación, de manera instantánea quedan patentes tres cuestiones:

En primer lugar, que la *claridad* de la comunicación tiene cuatro dimensiones. Si uno le dice a otro: «¡Te he llamado cinco veces!», el contenido objetivo está claro y es perfectamente comprensible. Menos claro puede resultar lo que el emisor está

comunicando sobre sí mismo (¿decepción?, ¿referencia al empeño que pone?); tampoco está claro lo que el emisor piensa de su interlocutor (a lo mejor: «¿dónde te escondes?» o «¡me importas mucho!»), ni lo que quiere conseguir (quizá: «¡llama tú también alguna vez!»). En consecuencia, el receptor puede entender cada una de las palabras que le dice el emisor, pero al mismo tiempo sentir que no comprende lo que en realidad le quiere comunicar. Y la tendencia habitual en estos casos es percibir en las partes confusas o poco claras elementos que proceden del rico caudal de nuestra imaginación, expectativas y temores, y convertirnos, de alguna manera, en receptores de nosotros mismos y llenar nuestra psique de un material de cosecha propia.

Segundo, que una única noticia contiene muchos mensajes simultáneos que se pueden situar a lo largo de los cuatro lados del modelo. Las consecuencias de este hecho son fundamentales, porque el receptor debe reaccionar en su fuero interno a todos estos mensajes y puede perderse con facilidad. Cuando era un niño, en el tranvía, tuve una experiencia de este tipo que me marcó y desconcertó muchísimo. Estaba sentado junto a mi abuelo y algunas personas mayores no tenían asiento. Furioso, un señor se dirigió a mi abuelo y le dijo que era inconcebible que un niño pequeño quitara el asiento a los mayores. Mi abuelo, con el mismo volumen de voz, salió al contraataque y contestó: «¿Viene usted al tranvía a protestar o qué?», y así continuó la discusión de un lado a otro hasta que de pronto, para mi sorpresa, mi abuelo dijo: «¡Si tiene usted razón!». Me hizo levantar y añadió: «¡Pero no se ponga así!». Por primera vez comprobé que, aparentemente, se puede tener razón y al mismo tiempo no «llevar» la razón. Partiendo de que las noticias tienen cuatro dimensiones, mi abuelo estaba de acuerdo con el señor en los aspectos objetivo y de influencia, pero no en el relacional. El problema surge cuando el receptor no consigue distinguir entre las diferentes reacciones internas que tiene, porque en ese caso tampoco podrá reaccionar de forma clara hacia el exterior, lo que provocará un irremediable malentendido entre los dos. Si se trata de discusiones fuertes en las que hay mucho en juego, no hay que avergonzarse de consultar a un psicólogo de la comunicación que ayude a resolver el entuerto y haga de comadrona de los mensajes claros. A ello recurren cada vez más parejas, familias y grupos de trabajo.

En tercer lugar, se puede observar que los cuatro lados del cuadrado son iguales. Esto ilustra la tesis de que los cuatro aspectos de la comunicación tienen, en principio, la misma categoría (aunque en cada situación concreta pueda primar uno u otro). En contraste con esta idea, el aspecto objetivo tiene una importancia excesiva en la

educación y en el mundo laboral. Hoy en día se ha generalizado la idea de que, en las escuelas, la educación es demasiado cerebral y hace demasiado hincapié en los conocimientos científicos, a expensas del aprendizaje social. A nivel oficial, en el mundo laboral también cuentan solo los hechos. Sin embargo, los problemas de la propia imagen y de la creación de las relaciones no han desaparecido en absoluto del mundo; por el contrario, están absorbiendo buena parte de la energía anímica. Pero como son cuestiones humanas que se desprecian por subjetivas, quedan relegadas a la *clandestinidad* y llevan una vida subliminal y oculta en el caballo de Troya de la objetividad. El propósito de la psicología de la comunicación es vencer este estigma y transformar la comunicación objetiva y unidimensional en una comunicación viva, fluida y cuatridimensional. Es cierto que tras años de ejercer la dimensión objetiva, muchos de nosotros hemos perdido la agilidad y la práctica en las otras dimensiones de la comunicación. Estas facetas relegadas de la personalidad se pueden recuperar, no obstante, con formaciones, talleres y terapias de grupo.

¿Es posible mejorar la comunicación interpersonal mediante la psicología?

La intención de la psicología de la comunicación no es solo aclarar científicamente los procesos que tienen lugar entre el emisor y el receptor, sino también facilitar herramientas y pautas para una mejora real de la comunicación entre las personas. Pero, ¿qué define una buena y una mala comunicación? Hace diez años, cuando empezamos con la formación, teníamos la impresión –sin ser plenamente conscientes de ello– de que una buena comunicación consistía en un «envoltorio agradable». Por tanto, no nos parecía adecuada una expresión del tipo: «¡Anda, deja de decir tonterías!». En cambio, considerábamos más apropiado que se dijera algo así como: «No sé si puedo estar de acuerdo contigo en todo lo que dices».

Creíamos que si sensibilizábamos a los participantes de los talleres en las diferencias emocionales de estas dos versiones y si practicábamos el estilo deseado con los ejercicios adecuados, conseguiríamos contribuir a la mejora de su comunicación e higiene emocional.

Hoy en día, la cuestión se plantea de forma algo más compleja. El descontento que sale a relucir en la primera versión es una realidad emocional y, a partir de ahí, la cuestión es cómo puede manejarse esta realidad, cómo puede percibirse ese descontento (es decir, cómo puede uno darse cuenta de lo que le está pasando), cómo diferenciar la

parte que tiene que ver con uno mismo y la que está relacionada con el otro, y cómo poner al corriente al otro sin culparle directamente. La versión *correcta* de la fig. 2 está ignorando la parte emocional de la noticia. Esto puede ser útil para algunas interacciones superficiales, pero no sirve como modelo para un trato saludable con uno mismo y con los demás. Mucho me temo que el descontento reprimido en la psique seguirá creciendo y acabará pesando sobre la convivencia. En aquel entonces no teníamos en cuenta esta visión profunda de la comunicación. En los talleres ayudábamos a los participantes a formular conceptos más que a mejorar el diálogo emocional. Como profesores también éramos el mejor ejemplo de este tipo de comunicación: eludíamos el encuentro con nuestros sentimientos y más aún hacer pública nuestra vida interior. En vez de ello, optábamos por representar decentemente nuestro papel mostrando una actitud soberana, comprensiva y de una amabilidad inalterable (espero estar exagerando).

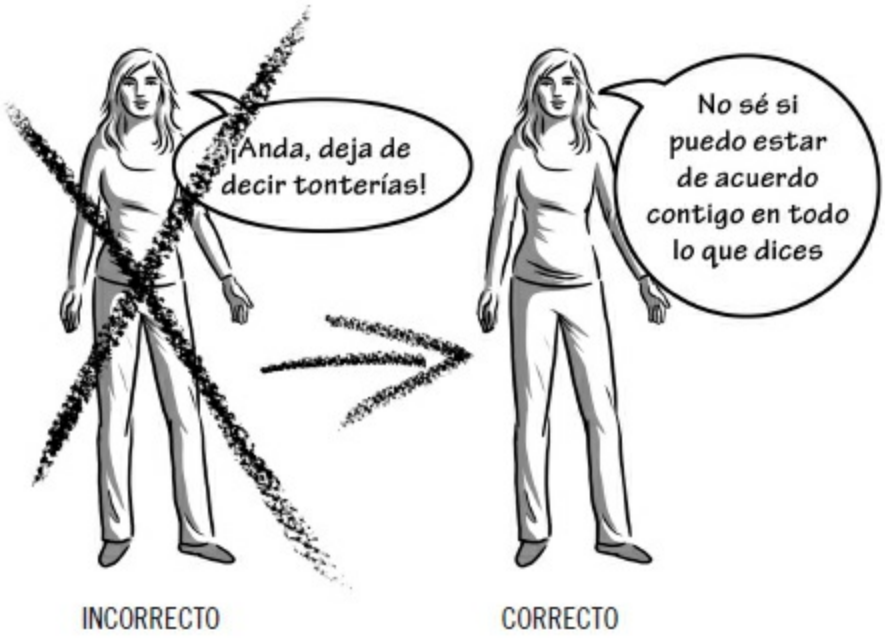


Figura 2. Orientación para una mejora de la comunicación (entre tanto superada).

Se ha demostrado que el planteamiento del «envoltorio agradable» era erróneo y, en su lugar, la *claridad* y la *coherencia* surgen como nuevos parámetros de una comunicación razonable. Con *coherencia* se entiende que mi manera de comunicarme debe coincidir con mi estado de ánimo, objetivos y valores, pero también con el estado de ánimo del otro, y, además, con «la verdad de la situación» (véase pág. 143). En relación a esto se ha demostrado que la metacomunicación, es decir, la comunicación sobre la

comunicación y sobre la convivencia, es un prometedor remedio contra las distorsiones en la comunicación. Los terapeutas Mandel y Mandel escribieron en 1971: «La metacomunicación explícita es muy inusual porque resulta embarazosa. Si se consiguiera que las generaciones futuras se habitúen a ella, sería un paso adelante en la evolución».

Este libro proporciona herramientas para la mejora de la claridad interior y exterior, y es una introducción al arte de la metacomunicación. En principio, está dirigido a psicólogos y futuros psicólogos que en el ejercicio de su profesión dirigen a grupos, llevan a cabo formaciones y asesoran a parejas, familias o personal laboral. No obstante, cualquiera que se interese por ello será bienvenido. Podrá hacerse una idea del prisma a través del cual los psicólogos y terapeutas de la comunicación observamos las relaciones interpersonales, de cómo detectamos las distorsiones y equívocos, y desde qué trasfondo conceptual proponemos los cambios. Muchas de estas herramientas están al alcance de todo el mundo; algunos maestros incluso han empezado a transmitírselas a sus alumnos. Para mí es muy importante que la psicología sea accesible, así como evitar «encerrarla en su gabinete secreto» (como dice Ruth Cohn). Soy consciente del riesgo que entraña que la psicología caiga en *malas manos* y se ponga al servicio de la manipulación y las tendencias inhumanas, como de hecho ocurre. También veo el riesgo que supone que el estudio científico de las relaciones lleve a un cientifismo de la convivencia y a una imposición del lenguaje de los iniciados. Sin embargo, estoy convencido de que una mejora de la claridad y del entendimiento sobre todo ayudan a completar la formación de la persona y a mejorar sus relaciones con los demás.

Una última consideración sobre el alcance de los siguientes capítulos. Quien quiera contribuir a la mejora de la comunicación interpersonal podrá hacerlo desde tres enfoques diferentes:

1. Enfoque en el individuo. Esto implica empezar por uno mismo o bien asesorar y tratar a personas de manera individual. En este enfoque, por un lado, es posible desarrollar facetas que se han quedado atrás de la personalidad y capacitar a cada cual para que sea dueño de sí mismo (en la línea de la psicología humanista). Por otro lado, se corre el riesgo de atribuir únicamente al individuo las causas de una comunicación deficiente. Por ejemplo, a menudo sucede que se lleva a los alumnos conflictivos al psicólogo, y con ello, además de la ayuda, se obtiene el estigma de la patología (véase cap. BII, 5, pág. 225). Y no se advierte que el alumno en cuestión puede que solo sea el síntoma

más visible de una relación conflictiva entre el profesor y los alumnos, o entre los alumnos entre sí. Si se amplía la perspectiva, se llega al:

2. Enfoque en la forma de convivencia del grupo. El «paciente» en este caso no es una oveja negra aislada, sino el grupo entero y el trato mutuo (véase *Patient Familie* [La familia como paciente], Richter, 1970). Aquí se pone de manifiesto el «pensamiento sistémico», básico en terapias de pareja y de familia (Bandler y otros, 1976) y en el asesoramiento en escuelas (Brunner y otros, 1978; Redlich y Schley, 1979).

   En este tipo de terapia hay que tener en cuenta que puede haber formas de comunicación y convivencia que no dependan de la libre creación de los interlocutores, sino que están fijadas de alguna manera «desde arriba». Si se amplía de nuevo la perspectiva se llega al:

3. Enfoque en las condiciones institucionales y sociales. Aquí no se trata de cambiar al individuo ni al colectivo, sino de modificar las condiciones de interacción de las personas y las formas que vienen impuestas o al menos sugeridas por estas condiciones. Así, un ámbito laboral jerarquizado que solo permite el ascenso de unos pocos, pero que depende al mismo tiempo del trabajo en equipo, da pie a una comunicación ambigua: en apariencia cooperativa, pero en el fondo competitiva (Schulz von Thun, 1978).

   En la escuela también se demuestra que hay pautas ocultas que lastran de antemano las relaciones profesor-alumno y entre los alumnos, y que generan una «comunicación distorsionada» (Tillmann, 1976; Brunner, entre otros, 1978). Partiendo de este principio, se puede afirmar justificadamente que las medidas que he citado antes (asistencia psicológica a los alumnos, talleres para profesores, terapias de interacción alumno-profesor) no son suficientes para cortar el mal de raíz. Para ello harían falta acciones más amplias de reforma de la institución, y si se demostrara que esta responde a su vez a la lógica del sistema social, sería imprescindible la lucha política en favor de una reorientación sociopolítica de base.

   Cuando explico en mis clases que el libro proporciona herramientas sobre todo del primer y del segundo enfoque, algunos de mis alumnos lo descartan de inmediato. Ven en él una psicologización de los problemas típica de la psicología burguesa, que cura los síntomas pero que desvía la atención de las verdaderas razones del malestar,

perpetuando un sistema enfermizo. Soy consciente de los riesgos que conlleva un enfoque psicológico que no cuenta con los factores y circunstancias sociopolíticos. Pero igual de peligroso me parece el enfoque 3 si no tiene en cuenta los factores y circunstancias de los dos primeros enfoques (Schulz von Thun, 1980). ¿Es creíble propugnar un cambio social, si no se empieza por uno mismo y por el círculo más próximo? Quien quiera hacer un «trabajo completo» deberá relacionar los tres enfoques. Sin embargo, también considero que una aportación a la psicología que desarrolle el primer y el segundo enfoque está plenamente justificada, si es consciente de que solo con ello no se ha completado el trabajo.

Parte A

Los fundamentos

I. Anatomía de una noticia (o cuando alguien dice algo)

El proceso básico de la comunicación interpersonal se describe con rapidez. Hay un *emisor* que quiere decir algo. Para ello, lo codifica en signos reconocibles. A lo que expresa el emisor lo llamaremos *la noticia*. Al *receptor* le corresponde descodificar esta construcción perceptible. Normalmente, la noticia enviada y la recibida coinciden de forma aceptable y así se produce un entendimiento. Muchas veces, emisor y receptor comprueban su grado de entendimiento. El emisor puede hacerse una idea del grado de coincidencia de su intención emisora con el resultado de la recepción a través de los comentarios que hace el receptor sobre cómo ha descodificado la noticia, cómo la ha recibido y qué le ha provocado. Este tipo de *retroalimentación* también se llama *feedback*.

Figura 3. Ejemplo de noticia cotidiana: la mujer está al volante y el hombre (al lado) es el emisor de la noticia.

Vamos a analizar esta «noticia» con más detenimiento. Debo reconocer que el hecho de que *una única noticia siempre contiene muchos mensajes simultáneos,* incluso para mí, fue un «descubrimiento» fascinante y de una trascendencia que con el paso del tiempo he comprobado una y otra vez. Se trata de un hecho básico de la vida que, como emisores o receptores, no podemos eludir. El hecho de que cada noticia esté compuesta de todo un paquete de mensajes hace que el proceso de la comunicación interpersonal sea tan complicado y susceptible de distorsiones, pero al mismo tiempo tan misterioso y

emocionante.

Para ordenar la multiplicidad de mensajes que encierra una noticia voy a distinguir en ella cuatro aspectos psicológicos relevantes. Pongamos un ejemplo de la vida cotidiana.

El hombre (=emisor) le dice a su mujer al volante (=receptora): «Oye, ¡que está verde!». ¿Qué encierra esta noticia? ¿Qué incluye el emisor (consciente o inconscientemente)? ¿Qué puede sacar de ella el receptor?

1. El contenido objetivo (o sobre lo que informo)

Para empezar, la noticia contiene una información objetiva. En el ejemplo, nos enteramos del estado del semáforo: está en verde. Este aspecto de la noticia aparece en primer lugar siempre que se hable de «los hechos», o al menos debería ser así.

Ahora mismo, en este capítulo, yo también estoy transmitiendo mucha información objetiva al lector. Usted está enterándose de los fundamentos de la psicología de la comunicación. Sin embargo, ahora mismo esto es solo una parte de lo que está sucediendo entre usted (el receptor) y yo (el emisor). Vayamos, por tanto, al segundo aspecto de la noticia.

2. La autoexposición (o lo que doy a conocer de mí mismo)

Cualquier noticia no solo informa sobre el contenido objetivo, sino que también contiene información sobre la persona del emisor. Del ejemplo podemos extraer que el emisor, según parece, habla castellano, que casi con seguridad no es daltónico y, en definitiva, que está despierto y mentalmente presente. Yendo más allá: quizá tenga prisa, etc. En resumen: toda noticia contiene una parte de autoexposición del emisor. Opto por el concepto de autoexposición para englobar tanto la *autorrepresentación* intencionada como la *autorrevelación* involuntaria. Como veremos más adelante, este aspecto de la noticia es muy conflictivo en psicología.

Mientras usted está leyendo esto, no solo se está enterando de informaciones objetivas, sino también de todo tipo de informaciones sobre mí, sobre Schulz von Thun, el autor. Por ejemplo, sobre mi forma de desarrollar ideas o de considerar ciertas cosas importantes. Si estuviera haciendo una exposición oral, a lo mejor, a través de la manera

de presentarme podría usted, además, sacar información sobre mis habilidades o mi estado de ánimo. La circunstancia de que –quiera o no quiera– esté enviando de continuo mensajes de autoexposición es algo de lo que como emisor ciertamente soy consciente, me inquieta y me pone en movimiento. Como autor, ¿qué imagen estaré dando? Por supuesto quiero transmitir contenidos objetivos, pero también deseo crear una buena impresión, mostrarme como una persona con algo que ofrecer, que sabe de lo que habla y que presenta un desarrollo del pensamiento y un uso del lenguaje de alto nivel. Muchos problemas de la comunicación interpersonal están relacionados con este aspecto de la noticia. En un capítulo posterior (pág. 122) expongo los métodos del emisor para resolver este problema; cómo se esfuerza en mostrar su mejor cara aplicando todo tipo de técnicas de exaltación y de ocultamiento de sí mismo, aunque no siempre a su favor.

3. La relación (o lo que pienso sobre ti y de cómo me sitúo respecto a ti)

De la noticia también se deduce la posición en la que se sitúa el emisor frente al receptor y lo que piensa sobre él. A menudo esto se hace patente en la formulación, el tono de voz y otros signos no verbales. Para este aspecto de la noticia, el receptor tiene un oído especialmente sensible, ya que es aquí donde se siente tratado (o maltratado) de una u otra forma como persona. En nuestro ejemplo, la exclamación del hombre expresa que en realidad no confía en que su mujer pueda conducir de manera correcta sin su ayuda.

Casi con seguridad, la mujer se defiende de ese «paternalismo» contestando bruscamente: «¿Conduces tú o conduzco yo?». Adviértase que en este caso su rechazo no se dirige al contenido objetivo (¡con este estará de acuerdo!), sino que lo hace hacia el mensaje relacional recibido.

En definitiva: manifestar una noticia significa expresar un tipo de relación con el interlocutor. Evidentemente, en sentido estricto, también es un apartado especial de la autoexposición. Sin embargo, vamos a tratar este aspecto de forma independiente, ya que la situación psicológica del receptor es diferente en cada caso: en la recepción de la autoexposición del emisor, el receptor se limita a hacer un *diagnóstico* sin sentirse afectado personalmente (¿Qué me dicen tus palabras sobre *ti*?), en cambio, en la recepción del lado relacional sí se siente *afectado* (muchas veces en el doble sentido de la palabra).

En realidad, para ser más exactos, en el lado relacional de la noticia se juntan dos

tipos de mensajes. Por un lado, los que expresan lo que el emisor opina sobre el receptor, es decir, cómo le percibe; en el ejemplo mencionado, el hombre da a entender que considera que su mujer es alguien que necesita ayuda. Y, por otro, los mensajes sobre la valoración que hace el emisor de su *relación con el receptor* («así me sitúo respecto a ti»). Si alguien pregunta: «¿Qué tal con tu pareja?», está haciendo una pregunta objetiva que lleva implícito el siguiente mensaje relacional: «Tenemos una relación en la que es completamente normal que nos hagamos estas preguntas (íntimas)», claro que el receptor puede no estar de acuerdo con esta *definición de la relación* y considerar la pregunta impertinente y fuera de lugar. En no pocas ocasiones vemos a los interlocutores escenificando un agotador tira y afloja en torno a la definición de su relación (véase cap. BIII, 4, pág. 210ss.).

Por tanto, mientras que el aspecto de la autoexposición (desde el punto de vista del emisor) contiene un *mensaje-yo*, el de la relación contiene un *mensaje-tú* y, además, un *mensaje-nosotros*.

Mientras usted lee este texto, ¿qué está sucediendo en el aspecto relacional de la noticia? Solo con escribir y publicar este texto, yo estoy considerando que usted necesita la información que ofrece el libro sobre este tema. Le atribuyo el papel de alumno. Usted al leer (y si continúa leyendo) manifiesta que de momento acepta este tipo de relación. Pero podría darse el caso de que, por mi manera de desarrollar las ideas, usted se sienta «aleccionado» y piense: «Puede que tenga razón (aspecto objetivo de la noticia) pero la forma tan mascada que tiene de explicar las cosas me pone de los nervios». Yo mismo he comprobado que a veces, al exponer contenidos objetivos de manera exageradamente comprensible, se provoca reacciones alérgicas en algunos receptores; puede que el sentimiento sea el siguiente: «Debe pensar que soy memo para exponer la información de manera tan sencilla y tan para idiotas». Como puede comprobar, incluso en las exposiciones orientadas a los contenidos objetivos, el aspecto relacional de la noticia también puede condicionar el curso de los acontecimientos.

4. La influencia (o hacia dónde te quiero llevar)[3]

Pocas cosas se dicen «sin más», casi todas las noticias tienen la función de *influir* en el receptor. En nuestro ejemplo, la incitación sería: «¡Acelera, a ver si pasamos antes de que se ponga en rojo!». Por tanto, la noticia (también) sirve para motivar al receptor a

que haga, deje de hacer, piense o sienta determinadas cosas. Esta voluntad de influir puede ser en mayor o menor medida evidente u oculta. En este último caso hablaremos de manipulación. El manipulador no duda en poner los otros tres aspectos de la noticia al servicio de la efectividad de su incitación. La información en el lado objetivo será parcial y tendenciosa; la autoexposición tratará de provocar un determinado efecto en el receptor (por ejemplo, despertar sentimientos de admiración o disposición a ayudar), y los mensajes por el lado relacional también estarán determinados por el objetivo oculto del emisor y se dirigirán a mantener el «buen ánimo» del receptor (sea con un comportamiento sumiso o haciendo cumplidos). Si las informaciones objetivas, autoexpositivas y relacionales se orientan a conseguir mayor efectividad en la incitación, estarán siendo *instrumentalizadas*, es decir, no reflejarán lo que hay, sino que serán el medio para conseguir un objetivo. Esto se desarrolla en el capítulo BIV, pág. 245ss.

El aspecto de la influencia debe diferenciarse del relacional, ya que a una misma incitación se pueden asociar mensajes de relación muy diferentes. En nuestro ejemplo, a la mujer le puede parecer razonable aquello a lo que quiere incitarle el hombre, pero reaccionar con susceptibilidad al paternalismo expresado. O al revés, puede parecerle poco razonable aquello a lo que le incita (por ejemplo, porque no debería conducir a más de 60 km/h), pero estar de acuerdo con que el hombre le dé consejos sobre cómo conducir.

Naturalmente, en este libro también hay un ánimo de influir que se irá haciendo más patente en los siguientes capítulos. Uno de los principales mensajes de incitación, por ejemplo, es: en situaciones críticas (de comunicación) intenta consultar y dirigirte directamente a los mensajes «sutiles» de autoexposición, relación e incitación ¡y alcanzar así la «claridad cuadrática»!

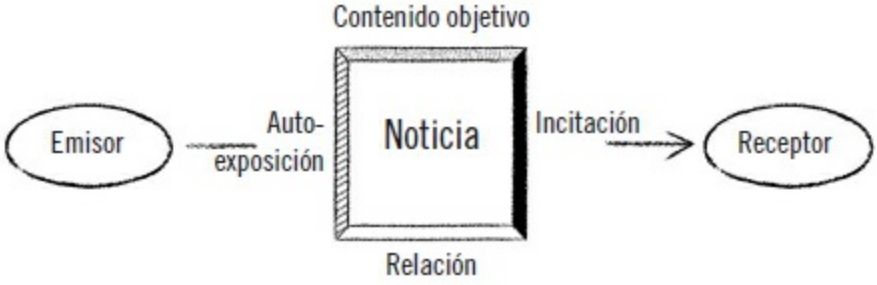


Figura 4. Los cuatro lados (aspectos) de una noticia. Un modelo para la psicología de la comunicación interpersonal.[4]

5. La noticia como objeto de diagnóstico de la comunicación

Recapitulemos: una única noticia contiene muchos mensajes. El emisor, quiera o no quiera, siempre transmite por los cuatro lados de manera simultánea. La multiplicidad de mensajes se puede ordenar con la ayuda del cuadrado de la comunicación. Esta conformación en torno al cuadrado define las propiedades psicológicas de la noticia. Para ilustrar este método de trabajo de la psicología de la comunicación, vamos a utilizar otra vez la noticia del ejemplo de la pareja en el coche («Oye, ¡que está verde!») y a ponerla bajo la lupa de la psicología de la comunicación.

Figura 5. El entramado de mensajes de una noticia examinado bajo el prisma de la psicología de la comunicación.

Hasta ahora, para simplificar, he partido de que la distribución de los mensajes de una noticia en torno al cuadrado se realizara de forma unívoca. Pero en realidad es todo lo contrario. Como veremos, por ejemplo, el entramado de mensajes enviado y el recibido pueden diferir considerablemente (cap. AII, 3, pág. 72ss.).

Ejercicios

Ponga las siguientes noticias bajo el prisma de la psicología de la comunicación:

a) Un matrimonio sentado frente al televisor. El marido dice: «¡Natalia, la cerveza se ha acabado!».

b) Un profesor va por el pasillo hacia su clase. Sobre él se abalanza Ruth, una niña de 10 años, que le dice rabiosa: «Señor profesor, Eli acaba de tirar su atlas al rincón».

c) ¿Qué conversación que haya mantenido hace poco le viene a la mente? Recuerde una frase de su interlocutor y otra suya, y analícelas en términos de la psicología de la comunicación.

d) El siguiente fragmento de conversación procede de una llamada a un teléfono de consulta.[5] La chica que llama para pedir consejo es una modelo de 26 años, soltera y embarazada de tres meses. Ha expuesto su conflicto: «¿Debería y podría abortar?». Analice la reacción del asesor desde los puntos de vista de la psicología de la comunicación.

El asesor: Debo decirle sinceramente, y en principio no es que tenga nada en contra del aborto, que hay situaciones en las que es recomendable ¿no?, pero en el concepto de plenitud de una persona también están los hijos, y antes me decía usted, si le he entendido bien, que aunque quiere al padre del niño no se casaría con él.…

La chica: No, realmente no quiero casarme con él para nada, me siento muy bien como estoy ahora mismo.

El asesor: Sí, pero sepa usted que ahora disfruta de cierta libertad… No quiero decir que sea usted una irresponsable, eso no es verdad, pero… eeeh, uno se siente realmente pleno en esta vida, aunque a lo mejor a usted no le ocurre, pero… haciéndose cargo por una vez de algo concreto, que demuestre que se está por algo… quiero decir, usted tiene su profesión ¿verdad?, pero lo dicho, la profesión… Yo no sé muy bien a qué edad le dejan de llamar a una; me puedo imaginar que en cuatro o cinco años llegará el día en que ya no sepa sonreír de forma tan atractiva como debe hacerlo ahora…

5.1. Noticias y mensajes

Estos dos conceptos los aplico de la siguiente manera: la «noticia» es el paquete poliédrico completo con sus partes verbales y no verbales. Una noticia contiene al mismo tiempo varios mensajes. La noticia se convierte en el objeto del diagnóstico de la comunicación, al examinar los mensajes que contiene y su ubicación en torno al cuadrado. ¿Cuál es entonces la unidad de análisis? En el caso de la noticia, ¿consiste en una única frase o pueden ser dos o más frases? La respuesta es que no es algo fijo, sino que depende de los objetivos prácticos marcados. Puede ser una sola palabra «¡fuera!», por ejemplo o una mirada elocuente, pero también se puede tomar como base un discurso completo o una carta.

Mensajes explícitos e implícitos. La noticia puede contener mensajes *explícitos* o *implícitos*. Explícito significa que se formula expresamente. Implícito quiere decir que aunque la noticia no lo diga de manera directa, sí lo contiene o da pie a pensar que lo lleva.

La división entre implícito y explícito es independiente de la división del cuadrado: puede haber mensajes tanto explícitos como implícitos en los cuatro lados de la noticia. Por tanto, puedo decir (explícitamente): «Soy de Andalucía», o con mi acento (implícitamente) delatar que soy andaluz. Del mismo modo puedo decirle a alguien (explícitamente) lo que opino sobre él, o hablarle con un tono y una formulación «de arriba abajo», dando a entender con igual efectividad lo que opino sobre él. De la misma manera, puedo tratar de influir de manera explícita («Natalia, ¡trae cerveza!») o implícitamente («Natalia, ¡la cerveza se ha acabado!»).

Uno puede tender a pensar que los mensajes explícitos son el verdadero mensaje central, mientras que los implícitos son menos importantes, al comunicarse de forma colateral. Este no es para nada el caso. Al contrario, el «verdadero» mensaje central

muchas veces se envía de forma implícita. Algunos emisores son maestros consumados en el arte de hacer llegar sus enunciados implícitamente, para después, si hace falta, poder desmentirlos («¡Yo no he dicho eso!»).

La parte no verbal de las noticias. Para los mensajes implícitos muchas veces se emplea el canal no verbal: por medio de la voz, la entonación y la pronunciación, así como con los gestos y la mímica, se transmiten mensajes en parte sustantivos y en parte «calificativos». *Calificativos* quiere decir que son mensajes que dan pautas acerca de cómo entender las partes verbales de la noticia. El significado de una frase como «¡Me las pagarás!» depende fundamentalmente del aspecto, y más aún de la sonoridad y de los signos no verbales que lo acompañan (véase pág. 45). En los últimos tiempos, la comunicación no verbal se ha convertido en un ámbito importante de investigación y en un campo de observación prioritario, en especial en la comunicación terapéutica.

¿Es posible aplicar este modelo también al análisis de noticias puramente no verbales? Sí. Pero en este caso, el lado del contenido objetivo suele estar vacío. Supongamos que alguien está llorando. Los otros tres lados de la noticia pueden contener mensajes importantes. Autoexposición: puede estar transmitiendo tristeza, malestar anímico, tal vez alegría. En cualquier caso, agitación emocional. Relación: quizá pretenda castigar al receptor («¡Mira lo que has hecho, canalla!»). Incitación: el llanto también puede ser una estrategia (deliberada) para intentar conseguir atención y cuidados (véase fig. 6).

Figura 6. Tres lados de una noticia no verbal.

«No se puede no comunicar». Esta ley fundamental de la comunicación (Watzlawick, 1969) nos recuerda que cualquier comportamiento tiene un carácter de transmisión. No tengo por qué decir nada para comunicarme. Cualquier silencio es elocuente y presenta

una noticia con tres lados como mínimo. Supongamos que entro en un compartimento de un tren. Hay una persona sentada y yo saludo amablemente. La persona no reacciona y

Figura 7. Cualquier conducta tiene carácter de transmisión, en este caso el silencio en el compartimento de un tren.

continúa leyendo su periódico. La noticia que yo «oigo» está bajo el prisma de la psicología de la comunicación, en la fig. 7.

En el contexto interpersonal, cualquier comportamiento tiene un carácter *cuadrático* y así se asimila.

5.2. Noticias congruentes e incongruentes

El hecho de que una noticia contenga elementos verbales y no verbales al mismo tiempo permite, por un lado, que los elementos se refuercen y se apoyen entre sí, pero, por otro, ofrece la desconcertante posibilidad de que se contradigan.

Una noticia es congruente si todos los signos apuntan en una misma dirección, es decir, si están en sintonía. De esta manera, una mirada furibunda y un tono de voz elevado concuerdan con la frase «¡No quiero volver a verte, desgraciado!».

La bibliografía reciente sobre psicología de la comunicación está prestando mucha atención a las noticias que son *incongruentes*, es decir, aquellas en las que los signos verbales y no verbales no concuerdan, sino que se contradicen.

Así, a la pregunta «¿Te pasa algo?», alguien puede contestar «¡Estoy bien!», pero con el tono de voz y los gestos puede expresar claramente que sí le pasa algo (fig. 8a). El caso contrario también se puede imaginar con facilidad y a menudo nos encontramos con él (fig. 8b).

De acuerdo con Haley (1963), una vez más, este hecho debe considerarse de forma teórica y sistemática. Hasta ahora sabemos que la complejidad de la comunicación interpersonal radica en que toda noticia presenta todo un entramado de mensajes. Pero la cosa ahora se complica un poco más. El emisor comunica siempre, quiera o no quiera, en dos niveles simultáneos: el nivel de la comunicación propiamente dicha y el metanivel. Los mensajes de cada nivel se «califican» entre sí, es decir, intercambian pautas para interpretar los mensajes del otro nivel. Las personas no solo dicen cosas, sino que además califican lo que han dicho.

Figura 8. Ejemplo de noticias incongruentes.

Los mensajes pueden calificarse entre sí de forma congruente o incongruente. ¿Y qué medios hay para calificar una comunicación? Haley distingue cuatro opciones:

La calificación por el contexto. Si ante un guiso quemado, el marido le dice a su mujer: «Admiro tu arte culinario», es el contexto el que está calificando de forma incongruente lo que se ha dicho. Por tanto, en este caso no es que una parte de la noticia no concuerde con la otra, sino que discrepan la noticia y los hechos palpables de la situación.

La calificación por la formulación. La manera en que se formula un contenido también califica lo que se ha dicho. Por ejemplo, si a alguien con una indigestión le preguntan cómo se encuentra y contesta «Me estoy muriendo de dolor», la formulación exagerada califica de forma incongruente el contenido de la afirmación. O pongamos el caso de una discusión sobre la cuestión de humanizar las condenas a los presos. Alguien dice: «Yo estaría a favor de convertir las cárceles en sanatorios, porque al fin y al cabo los actos criminales constituyen la demostración de que el delincuente es un pobre enfermo que no

lo puede remediar. Por tanto, habría que cuidarlo y curarlo». Al escuchar una afirmación de este tipo, el receptor se siente inseguro: ¿es esa realmente su opinión o está ironizando y caricaturizando un punto de vista que no quiere hacer demasiado suyo? La formulación exagerada («sanatorio») posiblemente esté indicando una calificación incongruente.

La calificación por la expresión corporal (mímica y gestos). Una afirmación positiva en el aspecto relacional, como «Me gustas» puede ir acompañada de una actitud corporal de rechazo (véanse más ejemplos en la fig. 8).

La calificación por el tono de voz. «Nos será muy grato verle», dijo la princesa secamente. Esta sequedad afligió a Kitty, quien no pudo reprimir el deseo de amortiguar la frialdad de su madre. Volvió la cabeza y dijo con una sonrisa: «Hasta la vista esta noche». Es lo que le sucede al joven Ljewin el libro *Anna Karenina* de Tolstoi (pág. 62).

Naturalmente es consciente de que el contenido verbal de la noticia («Nos será muy grato verle») responde al trato cortés de las costumbres aristocráticas, y que el «verdadero» mensaje solo puede extraerse del tono de voz. Los terapeutas de la comunicación son expertos en detectar este tipo de incongruencias y hacer que el emisor sea consciente de ellas («¿Dices que estás triste, Antonio, pero al mismo tiempo te estás riendo?»). El interpelado muchas veces se siente sorprendido y amonestado, y se propone «no volver a hacerlo». Sin embargo, las incongruencias en la comunicación no deben tomarse como un mal hábito. Mucho más importante es descubrir lo que se oculta detrás. Sin embargo, antes de echar un vistazo a las dinámicas que tienen lugar en la psicología del emisor, vamos a ponernos en la piel del receptor.

El receptor en la encrucijada. Evidentemente, las noticias incongruentes resultan desconcertantes para el receptor. ¿Deberá dar crédito al nivel de lo propiamente dicho o al llamado metanivel? El receptor se ve abocado a un dilema. Si, además, se tiene en cuenta el lado de la *incitación,* en el ejemplo de la fig. 8a vemos que la parte verbal de la noticia parece querer decir: «¡No te preocupes más por mí!». Y, en cambio, la parte no verbal parece una llamada de socorro que reclama: «¡Preocúpate por mí!». Ante este tipo de exigencias de actuación contradictorias, el receptor se ve en una situación muy comprometida. Sea cual sea su reacción, el otro podrá usarla en su contra. Si se preocupa por él recibirá una contestación del tipo: «Por el amor de Dios, si te he dicho claramente que estoy bien». En cambio, si no se preocupa, el otro podrá hacerse el

ofendido infligiéndole así una especie de castigo.

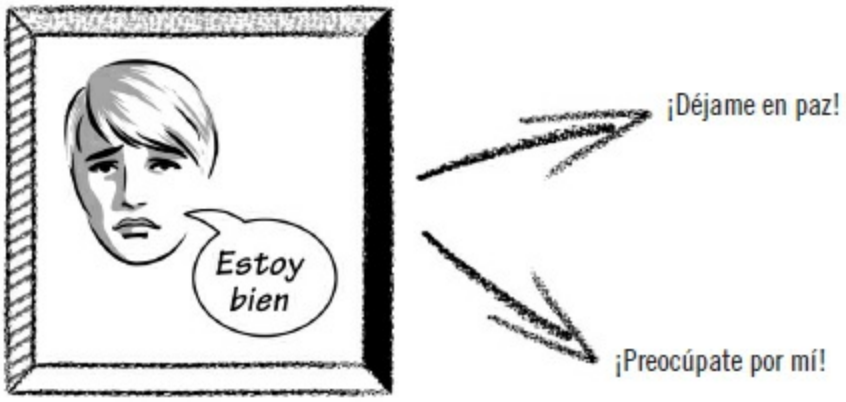


Figura 9. Las noticias incongruentes contienen exigencias de actuación contradictorias, lo que provoca dobles vínculos desquiciantes.

En los últimos años se ha profundizado en el estudio de este tipo de juegos de confusión, bajo el término técnico de «doble vínculo» (*double-bind*, Watzlawick, 1969), relacionándolos, además, con el origen de conductas esquizofrénicas en el receptor. Las noticias incongruentes pueden ser la causa de trastornos mentales, sobre todo cuando el receptor está en una situación de dependencia con el emisor, no puede eludir esta situación y no tiene capacidades metacomunicativas. Esto afecta principalmente a niños en el hogar familiar. Desde este punto de vista, la esquizofrenia sería una especie de solución extrema para arreglárselas en situaciones «desquiciadas».

El lío interno del emisor. ¿Qué motiva al emisor a producir este tipo de paquetes de mensajes desconcertantes? La primera pregunta que hay que hacerse siempre es: ¿Qué ventajas conlleva una conducta de este tipo? Las noticias incongruentes tienen la ventaja de que el emisor no se compromete del todo con lo que dice, y en caso de necesidad siempre puede desmentirlo, asegurando que no lo decía en ese sentido.

Otra ventaja se puede desprender del ejemplo de *Anna Karenina* (véase pág. 45): la princesa puede hacer llegar así su verdadero mensaje («¡Aléjese de nosotros!»), sin chocar con las reglas de la buena educación de su posición social. Por tanto, el lema sería: *Lo hago pero después «yo no he sido»* («¡Pero si he dicho *expresamente* que nos será grato verle!»). El emisor no suele ser del todo consciente de esta comunicación de «doble fondo». Muchas veces, a través de los canales no verbales se manifiestan los deseos inconscientes e inconfesados.

Es también el caso de la siguiente situación: el emisor tiene «dos almas en un mismo pecho» y no se aclara del todo consigo mismo. Por un lado quiere esto, pero por otro también desea aquello; los diferentes sentimientos e inclinaciones no tiran del mismo carro. Reina la confusión interna. Mientras el emisor no consiga ordenar este lío, puede que se vuelque desordenadamente hacia el exterior. La noticia incongruente se convierte en el producto de la fusión de esos mensajes.

Por tanto, los estados internos del emisor de la fig. 9 puede que sean los siguientes:

1. «Algo me preocupa», y 2. «Ahora no quiero hablar de ello». Estos dos estados internos conducen al producto de fusión de la noticia incongruente (véase fig. 10).

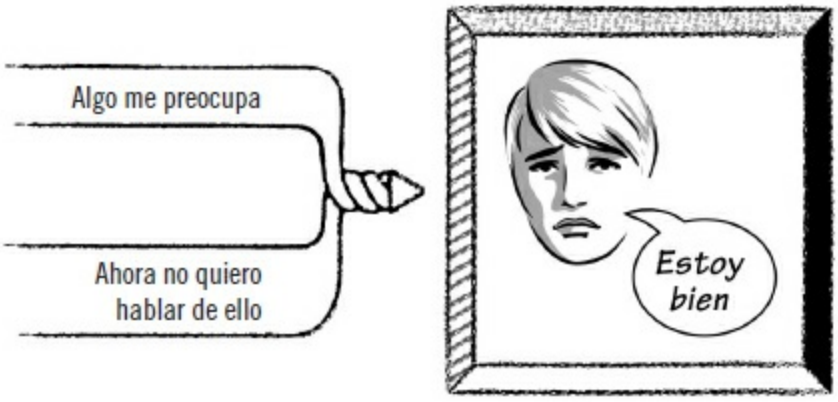


Figura 10. La noticia incongruente como producto de la fusión de dos estados anímicos diferentes.

Las noticias incongruentes por lo general surgen cuando el emisor se ve obligado a manifestarse, antes de haber concluido su proceso de *aclaración interna*.

Otro ejemplo. Las típicas *dos almas* en el pecho de los padres (Halpern, 1978):

> – Quiero que seas independiente, que te hagas adulto, que te valgas por ti mismo y que te independices de mí.
>
> – Quiero que me necesites siempre, que no me dejes y que sigas dependiendo de mí al igual que yo dependo de ti.

El doble mensaje en el aspecto de la incitación, al que a menudo se ven expuestos los jóvenes, dice (fig. 11):

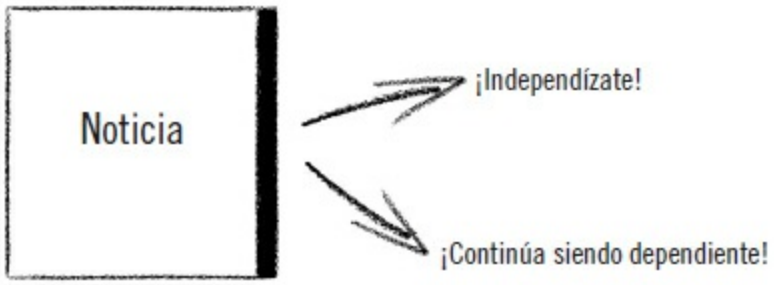


Figura 11. Típica doble demanda de los padres a sus hijos jóvenes.

Puede darse el caso del padre o la madre que le diga al joven adulto: «Quiero que hagas lo que sea mejor para ti, yo ya me las arreglaré para superar la soledad». Halpern escribe sobre esto:

«El niño que recibe este doble mensaje: "Haz lo que sea mejor para ti" y "Si lo haces, me vas a exponer a una soledad intolerable" se encuentra sujeto a un doble vínculo» (1978, pág. 14).

Podría decirse que dos instancias de la personalidad de los padres toman voz al mismo tiempo. Una de ellas es la personalidad madura del adulto, que considera que la independencia y el autodescubrimiento del niño es un objetivo que debe perseguir. La otra instancia es la del niño pequeño que es el padre o la madre, que tiene miedo a separarse y a que le abandonen, y que, con tácticas para despertar sentimientos de culpa, intenta ahogar el germen de aspiración de independencia que estaba surgiendo en el niño.

¿Qué se puede hacer para desenmarañar este tipo de confusiones internas? El receptor, al transmitir al emisor su desconcierto, le da la oportunidad de afinar su escucha hacia aquello que le mueve por dentro y alcanzar así mayor claridad interna. Es más fácil llegar al autoconocimiento en la conversación que llevando la procesión por dentro. Precisamente de esta base parten las terapias conversacionales. Es evidente que el emisor tiene que querer llegar a este autoconocimiento, porque cualquier intento bienintencionado de obligarle a ello, hará que se cierre en banda y se defienda con uñas y dientes ante cualquier intento de arrojar luz sobre su opaco espacio interior.

La terapia Gestalt (Perls, 1969) trabaja de forma sistemática y llamativa con la cuestión de las dos almas en un mismo pecho: el emisor mantiene un diálogo interno en dos sillas. Se va sentando en una y otra silla, permitiendo que las dos instancias que percibe en su interior hablen de manera alternativa y mantengan un diálogo (véase fig. 12). En una de las sillas podrá sentarse la personalidad madura del adulto, que tiene el

deseo de que el niño se haga mayor. Y en la otra se sentará el «yo-infantil» que persigue objetivos diametralmente opuestos.

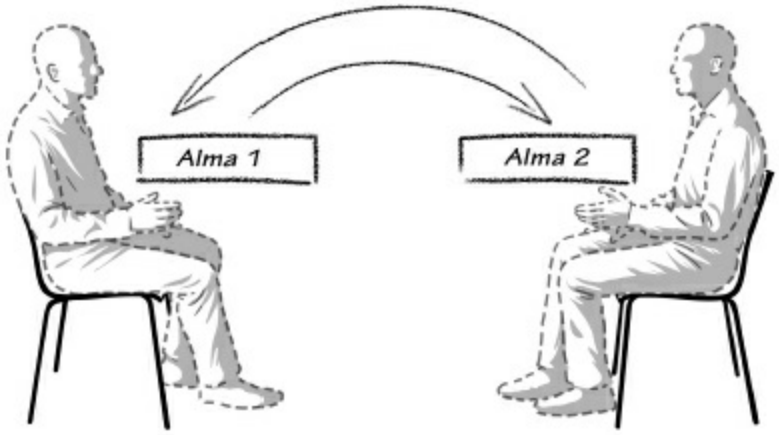


Figura 12. Técnica de diálogo en la terapia Gestalt. «Las dos almas en un mismo pecho» mantienen un diálogo.

Por medio de este tipo de diálogos, que en no pocas ocasiones se desarrollan con gran dureza emocional, el emisor toma conciencia de que las dos almas realmente están en su mismo pecho y que forman parte de él, y podrá percibirlas de forma autónoma en vez de confusamente fundidas, como hasta ese momento.

Después de un proceso de autoaclaración de este tipo, el emisor puede comunicarse de manera más congruente, enviando dos mensajes diferenciados en lugar de solo uno. «Deseo que te independices. Pero me parte el corazón ver cómo te emancipas y cómo yo me quedo solo.» Con sus dos mensajes así de claros sobre la mesa, el emisor está en mejores condiciones de valorar qué conclusiones sacar de este conflicto. El receptor también sabrá a qué atenerse.

Ejercicios

1. ¿Hay algún tema en su trabajo o en su vida privada que le haga sentir que tiene «dos almas en su mismo pecho»? ¿Cómo influye en su comunicación? Si practica por parejas o en grupo: realice una representación de su comportamiento típico, exagerando al hacerlo.
2. (Mínimo por parejas) Por turnos, expresen una manifestación verbal y al mismo tiempo una no verbal contradictoria (ejemplo: «¡Tengo muchas ganas de hacer este ejercicio!» y ponga cara de malas pulgas). ¡Demuestre sus facultades!
3. Una mujer le pregunta a su marido: «¿Quieres venir conmigo al cine?». Respuesta (con tono malhumorado y cansino): «Por míií…». ¿Qué confusión puede presuponerse en su interior? – Fíjese en las noticias incongruentes que manifiesta usted mismo y en las que escucha en su entorno.

II. La recepción con cuatro oídos[6]

Hasta ahora hemos analizado el cuadrado de las noticias principalmente desde el punto de vista del emisor: este comunica información objetiva, a la vez que se presenta a sí mismo, y también expresa cómo se sitúa ante el receptor, de tal modo que este se siente tratado de cierta forma, y, por último, procura influir en el pensamiento, los sentimientos y la forma de actuar del otro.

Dado que los cuatro aspectos de la noticia siempre entran en juego simultáneamente, el emisor capacitado para la comunicación deberá, de alguna manera, dominar todos ellos. El dominio de un solo aspecto causa distorsiones en la comunicación. Por ejemplo, de poco sirve tener razón en cuanto al contenido objetivo si al mismo tiempo se provoca un desastre en el aspecto relacional. Tampoco sirve de mucho crear una buena impresión en el aspecto autoexpositivo, presentándose, por ejemplo, como una persona ingeniosa y cultivada, y a la vez enviar mensajes incomprensibles en el aspecto de la información objetiva.

Observemos el cuadrado de la comunicación desde el punto de vista del receptor. Según el aspecto al que preste atención, su labor de recepción variará: por el aspecto de los hechos intentará entender el contenido objetivo. En cuanto tantee el aspecto de la autoexposición de la noticia, el receptor estará haciendo un diagnóstico de la persona («¿Qué clase de persona es esta?» o «¿Qué le sucede en este momento?»). En el aspecto de la relación, el receptor se siente especialmente afectado («¿Cómo se sitúa el emisor respecto a mí? ¿Qué opinión tiene de mí? ¿A quién cree que tiene delante? ¿Cómo me siento tratado?»). Por último, el aspecto de la influencia se mide con la pregunta «¿Adónde me quiere llevar?» y considerando la utilidad de la información recibida («Sabiendo esto, ¿qué es lo mejor que puedo hacer?»).

El receptor está biológicamente mal equipado con sus dos oídos; en realidad, necesitaría cuatro oídos, uno para cada aspecto del cuadrado de la comunicación (véase fig. 13).

¿Qué clase de persona es? ¿Qué le sucede?
¿Cómo se dirige a mí? ¿Qué debo hacer, pensar, sentir a partir de lo que me ha dicho?
¿Cómo se entiende el contenido objetivo?
¿A quién cree que tiene delante?

Figura 13. El «receptor con cuatro oídos».

En función del oído que anteponga el receptor en ese momento, la conversación transcurrirá por caminos muy diferentes. Muchas veces, el receptor no se da cuenta de que ha desconectado uno o varios oídos y así condiciona el desarrollo del acontecer interpersonal. A continuación voy a tratar de analizar este proceso con más detenimiento.

1. La «libre elección» del receptor

Lo que hace tan complicada la comunicación es lo siguiente: el receptor en principio es libre de elegir a qué aspecto de la noticia reaccionar. Un ejemplo cotidiano en una escuela: *El profesor va por el pasillo camino de su clase. Ruth, una niña de 10 años, se abalanza hacia él, y rabiosa le dice: «Profesor, Eli acaba de tirar su atlas al rincón».* ¿Cómo reacciona el profesor? En cursos de formación a profesores he podido observar algunas diferencias típicas:

Algunos reaccionan al *contenido objetivo*: «¿Pero lo ha hecho a propósito?» (se da por enterado de la información objetiva y pide incluso más).

Otros reaccionan a la *autoexposición* de la niña: «¿Estás muy enfadada, Ruth?» o «¡Pero bueno! ¡Qué chivata eres!».

Y hay profesores que reaccionan a la *relación*: «¿Por qué me cuentas esto? Si yo no soy ningún policía» o «Me alegro de que tengas la confianza conmigo para contármelo».

La mayoría de los profesores reaccionan a la *incitación*: «Ahora mismo voy a ver qué está pasando».

Figura 14. Ruth y el profesor: ¿A qué aspecto de la noticia reaccionará el profesor?

Volvamos de nuevo a nuestro ejemplo del coche (véase fig. 3, pág. 31). «Oye, ¡que está verde!», había dicho el hombre. Supongamos que la mujer contesta indignada: «¿Conduces tú o conduzco yo?». Esta sería una reacción a la relación: se defiende del paternalismo que percibe en el aspecto de la relación. Pero también podría haber reaccionado al contenido objetivo (por ejemplo, diciendo: «Sí, está verde, llevamos una magnífica racha de verdes») o al contenido de la autoexposición («¿Tienes prisa?») o a la influencia (por ejemplo, pisando directamente el acelerador).

La libertad que tiene el receptor de elegir el aspecto de la noticia al que reaccionar puede producir algunas distorsiones de la comunicación, por ejemplo, si reacciona a alguno de los aspectos en los que el emisor no estaba haciendo hincapié. O si el receptor solo escucha principalmente con uno de los cuatro oídos y está sordo (o se hace el sordo) al resto de mensajes que también le están llegando. El equilibrio entre los cuatro oídos debería formar parte del equipamiento básico en psicología de la comunicación de cualquier receptor. En cada situación concreta habrá que decidir a qué lado o lados de la noticia reaccionar.

2. Hábitos de recepción parcial

Muchas personas, con independencia de las exigencias de cada situación, tienen desarrollado de forma especial uno de los *oídos* de recepción en perjuicio de los otros tres. A continuación analizaremos de manera individual estos «oídos» y las consecuencias de la focalización excesiva en cada uno de ellos.

2.1. El «oído del contenido objetivo»

Muchos receptores (sobre todo hombres y del mundo académico) están programados para precipitarse sobre el aspecto de los hechos de la noticia y «buscar la salvación» en la interacción puramente objetiva. Una y otra vez se demuestra lo nefasto que es esto cuando el verdadero problema no radica en una discrepancia sobre los hechos sino que se plantea en el ámbito interpersonal.

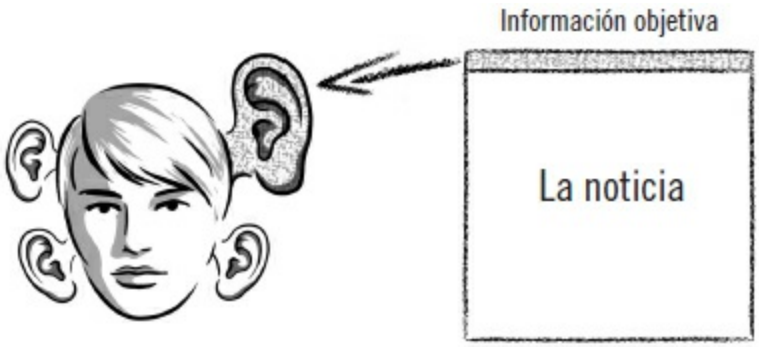


Figura 15. El receptor del «oído-objetivo».

El siguiente ejemplo es una exageración, pero, en su esencia, no está tan alejado de la realidad:

> La mujer: ¿Todavía me quieres?
> El hombre: Bueno, según lo que entiendas por querer; se pueden entender muchas cosas bajo el término querer.
> La mujer: Si solo te estoy preguntando qué sientes por mí.
> El hombre: Los sentimientos también son un fenómeno cambiante a lo largo del tiempo, sobre los sentimientos tampoco se puede generalizar, etc.

Están manteniendo un diálogo de sordos. Esto resulta menos evidente en las situaciones en que son los *dos* interlocutores los que discuten un problema de relación desentrañando argumentos de contenido objetivo. Como es un error de bulto y muy extendido en la comunicación interpersonal, vamos a comentarlo en detalle con otro ejemplo:

Madre e hija. La hija tiene 16 años y se dispone a salir de casa porque ha quedado con sus amigos. Se produce la siguiente conversación (véase fig. 16):

Figura 16. Madre e hija.

La madre: Anda, hija, ponte una chaqueta que hace frío fuera.
La hija (con un tono un poco descarado): Pero,¿ para qué? ¡Si no hace nada de frío!

La madre empieza a enfadarse, no solo por el tono impertinente de su hija, sino también por la insensatez de la que hace gala. Está más convencida que nunca de que tiene que conseguir que su hija se comporte de manera razonable.

La madre: ¡Vanesa, por favor! Si no hay ni 12 grados de temperatura y, además, hace viento.
La hija (con dureza): Si hubieras mirado el termómetro te habrías dado cuenta de que sí que hay 12 grados ¡y hasta 13,5!

Esta noticia contiene, junto a la corrección en el nivel de los hechos, una contraofensiva por el lado de la relación. Ante esto, la madre, muy enfadada por el tono desvergonzado de su hija, su cabezonería y su actitud mezquina y pedante, decide acabar con esta discusión que no conduce a ningún lado:

La madre: Ahora vas a escuchar lo que te digo ¡¡Tú te pones la chaqueta!!
La hija (sale furiosa de la casa totalmente indignada por el tono imperativo de su madre, y por supuesto sin la chaqueta).

¿Por qué ha fracasado esta comunicación? ¿Cómo puede producirse en tan poco margen de tiempo semejante deterioro en el ambiente? Analicemos este pequeño incidente con la ayuda de nuestro modelo de la comunicación. La primera manifestación de la madre, con la que se inicia la conversación, contiene los siguientes mensajes en los cuatro aspectos del modelo (fig. 17).

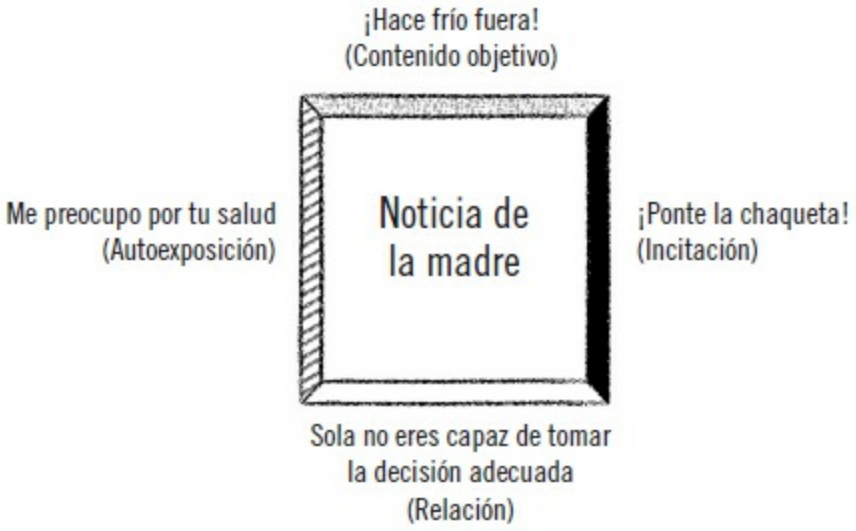


Figura 17. La primera manifestación de la madre bajo la lupa de la psicología de la comunicación.

¿Cómo reacciona la hija a toda esta serie de mensajes? Llegamos a un punto decisivo. La hija siente que la tratan como «una niña pequeña» y reacciona contra la tutela protectora de su madre. Un elemento importante que debe tenerse en cuenta es que el rechazo de la hija se dirige al mensaje de relación y no al contenido objetivo, y quizá tampoco al mensaje de incitación (posiblemente ella misma ya tenía previsto ponerse la chaqueta). Pero la hija *reacciona* al contenido objetivo, replicando: «¡Pero si no hace frío!». Por tanto, el conflicto tiene lugar donde en realidad no está situado, en el lado del contenido objetivo. Se ha discutido sobre la temperatura cuando en realidad el conflicto está en la relación madre e hija. Para no caer en este error, la primera reacción de la hija podría haber sido algo así como: «Puede que tengas razón, pero deja de darme instrucciones todo el rato porque siento que me tratas como a una niña pequeña». Esto sería un buen ejemplo de comunicación multidimensional. De esta forma, la hija habría expresado que la cuestión no era si ponerse o no la chaqueta, sino el deseo de poder tomar ella misma las decisiones sobre sus asuntos, sin la tutela de la madre. Con ello no se consigue que desaparezca el conflicto, pero sí al menos que se produzca en el lugar adecuado.

Ejercicios

1. La conversación entre profesor y alumno que se recoge a continuación tuvo lugar durante una clase con jóvenes de 15 años:
   Profesor: Dime, Javi, ¿no crees que estar todo el día mascando chicle debe ser malo para la salud?
   Alumno: ¡Qué va, al revés, es muy bueno para los dientes!
   Profesor: Sí, sobre todo por el azúcar que lleva.
   Alumno: Lo que pasa es que este chicle no lleva azúcar.
   Profesor: No te pases de listo. Por supuesto que lleva azúcar, lo que está claro es que después de mascarlo durante media hora lo normal es que ya no te sepa a nada.

Alumno: Usted sí que se pasa de listo. ¡Sólo llevo 20 minutos mascando! (estruendo de risas en la clase).

a) Analice la primera frase del profesor desde el punto de vista de la psicología de la comunicación.
b) ¿Con qué clase de distorsión de la comunicación nos encontramos aquí?
c) ¿Qué conducta alternativa le recomendaría al profesor, en vez de su primera intervención? Por favor, formule las palabras exactas que utilizaría.
2. Por parejas, mantengan una breve conversación. Al margen de lo que diga A, B atenderá únicamente al contenido objetivo y solo reaccionará a ese nivel. ¿Cómo repercute esto en la conversación? ¿Le resulta en cierto sentido familiar?

2.2. El «oído de la relación»

En algunos receptores, el oído que capta el contenido relacional está tan desarrollado, y es tan hipersensible que, ante muchas noticias y actos de contenido relacional neutro, perciben o sobredimensionan una toma de postura hacia ellos. Todo lo relacionan consigo mismos, todo se lo toman como una cuestión personal y fácilmente se sienten agredidos y ofendidos. Si alguien está furioso, se sienten acusados; si alguien se ríe, sienten que se ríen de ellos; si alguien mira, se sienten examinados; si alguien mira hacia otro lado, se sienten evitados y rechazados. Todo el rato están «al acecho» de lo relacional.

Ejercicio

Por parejas o en grupo, repártanse los papeles de emisor y receptor. El primero deberá hablarle al receptor e ir diciéndole cosas completamente inofensivas. El receptor tendrá que estar «al acecho» de los elementos relacionales y en cada noticia deberá sospechar una mala intención contra él. Ejemplos:

Emisor: Este ejercicio no me gusta.
Receptor: Si prefiere hacerlo con otra persona...
Emisor: ¡Qué buen día hace hoy!
Receptor: Sé que soy superficial pero tampoco es que solo me guste hablar del tiempo.
Emisor: ¡Hoy pareces lleno de energía!
Receptor: Sí, ya sé que normalmente soy un tipo lánguido.
Emisor: Me caes muy bien.
Receptor: No intentes levantarme el ánimo.
Etc.

(En referencia al trasfondo psicológico que tiene este tipo de reacciones, véaseel cap. BIII, pág. 226ss.)

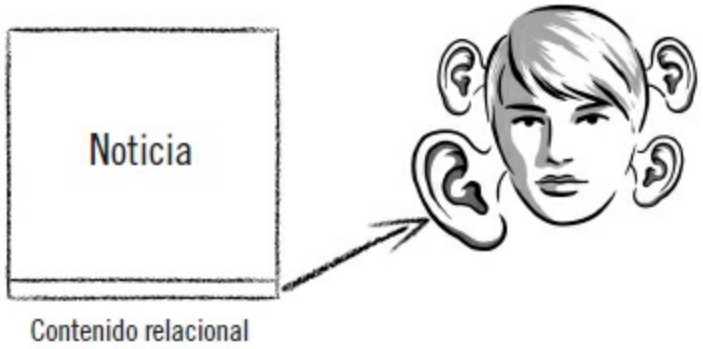


Figura 18. El receptor con enorme oído relacional.

El fallo de la comunicación presentado en el apartado anterior (2.1.) consistía en desplazar una disputa sobre la relación hacia el contenido objetivo. Los receptores con el oído de la relación excesivamente susceptible cometen el fallo contrario: esquivan la disputa del contenido objetivo descendiendo al lado relacional. Centrémonos en el caso de un profesor que durante la clase propone un ejercicio. Un alumno reacciona asqueado y dice: «¡Otra vez! ¡Si ya lo hemos hecho miles de veces!». El profesor no tolera el tono insolente del alumno, le regaña y retoma el curso de la clase. Por supuesto que es comprensible y está justificado que el profesor reaccione a la distorsión del alumno en el aspecto relacional y no permita «cualquier cosa» en su clase. Sin embargo, así solo hace justicia a uno de los aspectos de la noticia. ¿Qué ocurre con el núcleo de la crítica objetiva (la de los hechos)? ¿Cómo va a reaccionar el profesor a la demanda que lleva consigo la crítica? Pongo este ejemplo no con el propósito de influir en el lector de manera que se cree una coraza y se mantenga relajado aunque le afecte algún mensaje de relación, sino que debe observar si lo que pasa es que tiene el oído relacional tan agudizado que llega a escuchar cómo «crece la hierba». Muchas veces las noticias tienen más bien un carácter de autoexposición (véase, por ejemplo, la primera afirmación del ejercicio de la pág. 61, donde es otro el oído que debería implicarse).

¿Tiene la noticia un carácter de autoexposición o de relación?

En algunos casos, el emisor y el receptor fracasan en el intento de aclarar si la noticia tiene un carácter principalmente de autoexposición o de relación. Pongamos un ejemplo: en una pareja, uno de los dos se retira a su habitación. El emisor puede situar el mensaje principal de este comportamiento en el aspecto de la autoexposición («Necesito tranquilidad y quiero estar solo/a. No tiene nada que ver contigo ni con nuestra relación») o bien en el aspecto relacional («Ahora mismo no te aguanto»). Ambos casos pueden darse (véase fig. 19) y los dos fallos de recepción se producen con la misma frecuencia:

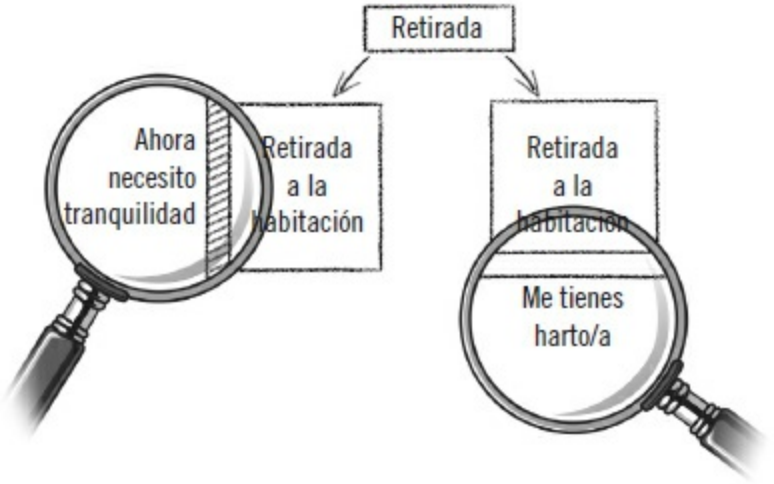


Figura 19. El mismo comportamiento puede interpretarse con un carácter puramente autoexpositivo o como signo de la relación. En este caso, alguien se retira a su habitación.

1. Interpretar el comportamiento como expresión de la relación («ya no le gusto») aunque solo esté reflejando la forma de ser y las necesidades del emisor («necesito tranquilidad»).
2. Interpretar el comportamiento como forma de ser del emisor («es un solitario») aunque esté motivado por la relación («no quiero tenerte tan cerca»).

   Este ejemplo viene muy bien, además, para demostrar la utilidad de distinguir en el modelo psicológico el aspecto de la auto-exposición del aspecto relacional.

2.3. El «oído de la autoexposición»

En comparación con el oído hipersensible a las cuestiones relacionales, anímicamente puede resultar mucho más saludable un oído bien desarrollado hacia el contenido de autoexposición que interprete la noticia bajo el siguiente aspecto: «¿Qué me dice sobre *ti* la noticia?» (véase fig. 20).

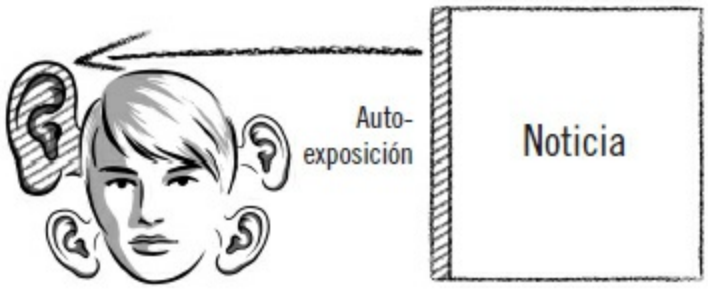


Figura 20. Receptor con el oído centrado en el aspecto de la autoexposición.

Este modo de recepción puede ser oportuno incluso ante los mensajes explícitos de relación que puedan llegar. Un ejemplo del contexto familiar:

Un padre llega irritado a casa, se encuentra tirados por el suelo los juguetes del niño y le regaña: «Pero, ¿qué clase de pocilga es esta, y toda esta porquería…? ¡Qué guarro eres!» (véase fig. 21).

Pero ¿qué clase de pocilga es esta? ¡eres un guarro!
Recibiendo con el oído de la relación:
Recibiendo con el oído de la autoexposición:
Soy un niño malo. ¡Una carga para mis padres!
¡El pobre ha debido tener un mal día!

Figura 21. Dos formas de recepción de una acusación personal directa: la que se siente afectada y la que hace un diagnóstico.

Un niño menor de 5 años escuchará esta noticia con el oído de la relación, se sentirá mal y culpable, y concluirá deprimido: «Así que así soy yo». Más adelante mostraré cómo el *autoconcepto* de una persona (es decir, la imagen que tiene de sí misma) es producto de los mensajes relacionales recibidos en temprana edad. Bajo ciertas circunstancias, un niño algo mayor sí tiene la capacidad de escuchar con el oído diagnóstico: «Ha debido tener un mal día en la oficina para descargar así su rabia conmigo». Este niño no asume la responsabilidad de la noticia cargada de furia de su padre, sino que la ubica en la autoexposición. La conclusión automática de: «Así soy yo» queda neutralizada al sustituirse por: «Así eres tú». Se ganaría mucho si ante los estallidos emocionales, acusaciones y reproches de la gente cercana estuviéramos más capacitados para escuchar con el oído de la autoexposición. Así sería más fácil aceptar los sentimientos de los demás y tratar de entenderlos tranquilamente, sin temer enseguida por nuestra

«inocencia» y nuestra salud emocional. Estaríamos menos ocupados en nuestra propia recomposición y en mejores condiciones para escuchar al otro y comprender mejor lo que le sucede en realidad.

El reverso: la inmunización por el uso (exclusivo) del oído diagnóstico

También es cierto que esta forma de recepción que se acaba de recomendar entraña el riesgo del extremo contrario, no permitiendo que nada te afecte. Pongamos el caso de alguien que me envía una retroalimentación (*feedback*) de la impresión que le estoy causando. Si solo la escucho con el oído de la relación, estaré a merced en gran medida del juicio de la gente de mi alrededor: automáticamente me sentiré afectado e incorporaré el juicio emitido a la imagen que tengo de mí mismo («Así que así soy yo»). Como he mencionado antes, si se aplica un oído un poco fino a la autoexposición, tendremos la posibilidad de valorar la retroalimentación *también* como autoexposición de quien la emite. Algunas personas, no obstante, abusan de las ventajas de esta práctica y adquieren la costumbre de escuchar exclusivamente con este oído: «¿Qué clase de persona será para llegar a tener esta opinión sobre mí?». De hecho, los psicoanalistas de la vieja escuela practican esta forma de recepción de los mensajes. Consideremos el caso de un paciente que, furioso, ataca al terapeuta: «¡Es usted un sinvergüenza y me está dejando en la estacada!». Entonces, el terapeuta desconecta los oídos de relación y de incitación, reaccionando de la siguiente manera: «Definitivamente, creo que debemos volver a trabajar en profundidad la problemática de su padre, que en estos momentos está proyectando sobre mí». He aquí un ejemplo de *Anna Karenina* de Tolstoi (pág. 169):

> –Perdone, doctor, pero la verdad es que esto no conduce a nada. Esta es la tercera vez que me pregunta usted lo mismo.
>
> El insigne facultativo no se ofendió.
>
> –«Irritabilidad nerviosa» –dijo a la princesa cuando salió Kitty. Pero, en fin, yo ya he terminado.

El caso extremo se produce cuando el receptor utiliza el oído de la autoexposición de forma exclusiva, ahorrándose así cualquier implicación personal. Aquello que en su justa medida favorece la escucha y la comunicación constructiva en este caso degenera en una técnica impositiva, que en lugar de tomar al otro en serio como interlocutor, lo denigra a mero objeto de diagnóstico, bajo el lema: quien se enfada conmigo u opina diferente a mí pone de manifiesto que está mal de la cabeza.

Psicologizar. Un abuso semejante al de la escucha (exclusiva) con el oído de la

autoexposición es la psicologización, que se presenta al analizar y desenmascarar una manifestación de carácter objetivo, destapando el motor psicológico que internamente actúa como fuerza impulsora (eso solo lo dices porque tú…), desvirtuando la noticia y pasando por alto su contenido objetivo. Consideremos el ejemplo de alguien que critica el sistema económico capitalista. Una reacción psicologizante podría ser: «Básicamente lo que demuestra con esta crítica es que ha tenido una infancia consentida y ahora no sabe cómo arreglárselas, al comprobar que la vida no es jauja. ¡Le echa la culpa al sistema solo porque no sale adelante en su vida personal!». Aunque es cierto que toda crítica de contenido objetivo *también* alberga elementos de autoexposición del emisor, esto no justifica que la crítica se escuche exclusivamente con el oído de la autoexposición sin tomar partido frente al contenido en sí.

Por ejemplo, es un hecho muy conocido que en la Unión Soviética[7] el trato que reciben los disidentes no solo consiste en su psicologización sino que también llegan a ser «psiquiatrizados»: cualquier crítica al sistema se toma como una autoexposición de enfermedad mental y recibe el correspondiente «tratamiento».

La escucha activa. Volvamos a las posibilidades que ofrece la escucha con el oído de la autoexposición. Una habilidad comunicativa importante tanto para terapeutas conversacionales de la comunicación (Rogers, en Tausch, 1979) como para educadores (Gordon, 1970) es la escucha activa. En estos casos, el oído de la autoexposición está especialmente desarrollado, pero no con el fin de diagnosticar o desenmascarar al emisor («Así que eres uno de estos»), sino para lograr la identificación con el mundo de sus sentimientos e ideas, sin juzgarlos. De esta forma, el receptor ayuda al emisor a encontrarse mejor a sí mismo. En las terapias conversacionales, el terapeuta, entre otras cosas, está constantemente tratando de percibir de manera empática los contenidos emocionales ocultos bajo los mensajes objetivos, y al mismo tiempo intentando enviar de vuelta su reinterpretación:

> Cliente: Mi marido tampoco puede hacerse cargo porque generalmente llega muy tarde a casa…
> Terapeuta: ¿Sientes que te deja sola con todos los problemas?
> Cliente: Bueno, sí, pero él realmente está muy ocupado y también tiene que sacar adelante sus asuntos.
> Terapeuta: ¿Está tratando de autoconvencerse de ser comprensiva con el hecho de que él no se preocupa?

El planteamiento básico del terapeuta en la escucha activa, expresado en términos de la psicología de la comunicación es:

- Incluso si emites contenidos fundamentalmente objetivos, yo descubro en tu noticia mensajes de autoexposición (sentimientos y actitudes subyacentes). Sobre todo intento centrar mi atención en la escucha de estos elementos y enviártelos de vuelta, de tal manera que los tengas más presentes, que puedas seguir trabajando sobre ellos y que alcances un conocimiento más profundo de ti mismo.

Esta escucha activa, más allá del contexto terapéutico, también tiene un gran valor para la mejora de la comunicación interpersonal del día a día. Ganaríamos mucho si el emisor, antes de tener un enfado, fuera capaz de empatizar primero con el mundo del otro y verlo a través de sus ojos.

Peick (1979) comprobó, tras analizar una recopilación de diferentes terapias conversacionales, que los terapeutas reaccionaban de forma casi exclusiva a los mensajes de autoexposición de los clientes, y que hacían caso omiso a los mensajes implícitos de relación y de incitación. Peick critica esta comunicación limitada y sin relación, y aboga por una escucha activa con los cuatro oídos.

También hay casos de trastornos de la comunicación que se relacionan con la escucha activa. Quien está instruido en esta práctica tiende a obrar de manera mecánica y a implementar esta forma de actuación en situaciones en las que no es coherente ni con la condición de uno ni con el deseo de conversación del otro. Cualquier conducta practicable corre el peligro de caer en el camino equivocado de la repetición mecánica del «envoltorio agradable» (véase pág. 22ss.).

2.4. El «oído de la incitación»

El receptor que «salta a la incitación». Algunos receptores, deseosos de complacer a todo el mundo y satisfacer sus expectativas incluso no manifiestas, con el tiempo desarrollan un oído hipersensible a la incitación. Tienen un oído tan fino para el aspecto de la incitación que en realidad llegan a oír cómo «crece la hierba» y están constantemente pendientes de «saltar» a la incitación.

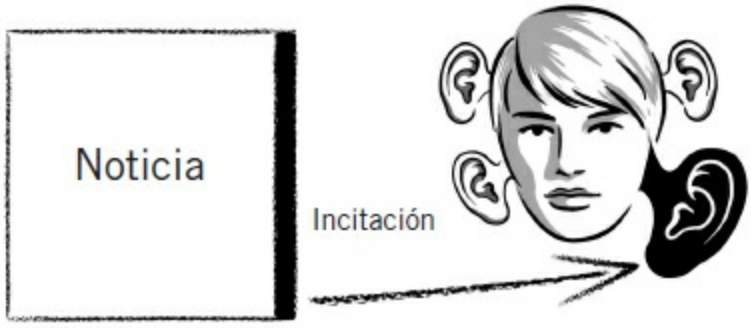


Figura 22. El receptor con el gran oído de la incitación.

Los signos más minúsculos se analizan en busca de elementos de incitación. El invitado solo mira a su alrededor y el anfitrión reacciona: «¿Qué buscas? ¿Un cenicero? Espera, te traigo uno».

Los niños muchas veces son alabados cuando se muestran solícitos, es decir, cuando desarrollan un sentido de anticipación de lo que los padres desean en cada momento. Sin embargo, para conseguir una comunicación clara y cooperativa, esto no constituye un buen ejercicio preliminar. El receptor con el oído de la incitación hiperdesarrollado generalmente no se encuentra en sí mismo, es decir, no tiene ninguna «antena» para lo que desea o siente. Yo mismo, cuando acabé la escuela, había desarrollado una gran habilidad para detectar las respuestas que los otros esperaban de mí. Me reía en el momento exacto justo después de cualquier comentario pretendidamente gracioso; estaba tan ocupado en encontrar ese «momento exacto» que no me quedaba energía ni tan siquiera para averiguar si el comentario en realidad me parecía gracioso. ¡La pregunta ni me surgía! La mera percepción de la existencia de una incitación silenciosa provocaba en mí, de forma casi automática, la reacción acorde con la incitación sin que participara mi propia personalidad. En esta línea, la intención de la psicología humanista es que nos emancipemos de las reacciones automatizadas ajustadas a clichés y convenciones, y que permitamos, en cambio, que surjan reacciones no solo guiadas desde el exterior sino también desde el interior y que, al mismo tiempo, contengan todo el peso de la personalidad propia. Esto tampoco es necesariamente más cómodo para el emisor, pero quizás también valore tener a una persona frente a sí y no a un autómata (acerca de una forma deseable del manejo de las incitaciones, véase cap. BIV, 5, pág. 287ss.).

Ejercicio

Haga el ejercicio que se indica en la pág. 61, aunque en este caso el emisor ahora está al acecho de la incitación y siempre reacciona ella.

Emisor: ¿Le apetece hacer este ejercicio?
Receptor: Ah, si prefiere nos lo podemos saltar.
Emisor: ¿Queda café en la cafetera?
Receptor: ¡Ahora mismo preparo más!
Emisor: ¡Qué buen día hace hoy!
Receptor: Sí, podemos ir a dar una vuelta después de tomar el café.
Emisor: ¡También podemos tomarnos el café mientras paseamos!
Receptor: (Carcajadas)

El enfoque último. Nos encontramos ante un uso completamente diferente del oído de la incitación, el que ofrece el enfoque del objetivo último de la noticia. Alfred Adler ya utilizaba este método de aplicar la pregunta ¿para qué? a conductas llamativas y síntomas de enfermedad: «¿Para qué sirve tu migraña?», «¿Con ello qué consigues de tu entorno?». Adler nos abrió los ojos a algunas conductas que parecen ser la expresión de un «trastorno» (autoexposición) pero que previamente contienen un lado de incitación poco claro, que persigue un objetivo último (deseado de manera inconsciente). Un oído dirigido al «objetivo último» podrá hacer conscientes este tipo de conductas y proteger al receptor de ser manipulado y de contribuir involuntariamente, reaccionando ante la incitación, a un juego retorcido. Este pensamiento se desarrolla de manera más amplia en el cap. BIV, 3, pág. 259ss.

La sospecha de instrumentalización. Si el receptor hace un uso extremado del oído de la incitación final, está dando por sentado que todas las noticias y conductas tienen una intención oculta «premeditada». Alguien llora y el receptor piensa: «Me está haciendo chantaje emocional». Cuando los mensajes de contenido objetivo, autoexposición y relación se orientan a obtener la influencia buscada los hemos llamado *instrumentalización*. En principio, toda noticia está bajo sospecha de instrumentalización. A esta problemática vuelvo de forma más exhaustiva en el inicio del capítulo dedicado a la influencia (véase cap. BIV, pág. 245ss.).

3. La noticia recibida: una «chapuza» del receptor

Hemos visto que la noticia resulta muy compleja, puesto que un gran número de mensajes se sitúa en sus cuatro lados. Algunos mensajes son explícitos, otros implícitos; algunos son mensajes que el emisor ha comunicado de manera intencionada y otros que ha emitido involuntariamente. Todo este paquete de mensajes llega al receptor, pero a

diferencia de los paquetes que llegan por correo, el contenido que se recibe no es el mismo que el que se envía. Hemos visto lo que el receptor puede llegar a hacer con la noticia tan solo conectando los cuatro oídos en diferentes intensidades de recepción.

Ahora, además, hay que añadir que el receptor puede malinterpretar alguno de los aspectos de la noticia. ¿Esto a qué se debe? Para poder comunicarse, el emisor tiene que traducir lo que quiere transmitir –pensamientos, intenciones, conocimientos (en resumen, una parte de su condición interior)– en signos reconocibles. Esta tarea de traducir significa codificar. Lo que se envía al receptor son los signos. Pero en este viaje no se pueden incluir los significados que el emisor asocia a los signos. Hace falta un cerebro receptor capaz de volver a dar sentido a los signos. Esta función de recibir supone descodificar. Y en este acto de volver a dar significado a los signos, el receptor se las tiene que arreglar, en gran medida, por sí solo. El resultado de la descodificación depende de sus expectativas, miedos, experiencias anteriores, etc. En resumen, del conjunto de su persona. De esta forma, puede que los mensajes ni tan siquiera lleguen a su destino (si, por ejemplo, el receptor no capta el tono de mal humor que subyace), que el receptor dé más sentidos a la noticia que los que el emisor quería transmitir (si, por ejemplo, el receptor percibe un reproche en el aspecto relacional que el emisor no quería hacer); o que se sienta agredido, aunque el emisor solo buscara, por ejemplo, una excusa para conversar.

Así, en cierto modo, el receptor involucra a toda su persona en la noticia recibida, ya que en gran parte es su propia creación. El siguiente ejemplo ilustra cómo la noticia que se envía y la que se recibe pueden resultar completamente diferentes (véase fig. 23).

Figura 23. Matrimonio durante la comida.

El marido pregunta durante la comida: «¿Qué es eso verde que hay en la salsa?», y la mujer responde: «¡Por Dios! ¡Si no te gusta esta comida, te puedes ir a comer a otra parte!».

Imaginemos que el marido solo quería hacer una pregunta puramente informativa (no conoce las alcaparras). Podemos analizar el caso descrito contraponiendo la noticia que se envía con la que se recibe (véase fig. 24).

Hay algo verde en la salsa (Contenido objetivo)
No sé lo que es (Autoexposición)
Noticia enviada
¡Dime qué es! (Influencia
Tú debes saberlo (Relación)
Hay algo verde en la salsa (Contenido objetivo)
No me gusta (Autoexposición)
Noticia recibida
La próxima vez no pongas eso verde (Influencia)
Eres una cocinera pésima (Relación)

Figura 24. Los cuatro lados de la noticia enviada y de la noticia recibida confrontados.

Naturalmente, la mujer solo puede *reaccionar* a la noticia que recibe. Como su respuesta se dirige a la parte relacional de la noticia, el malentendido se hace evidente con rapidez y, con ello, también en principio corregible. El caso sería diferente si la mujer, aun estando enfadada y dolida en su interior, se hubiera esforzado por seguir la conversación en el nivel de *los hechos,* y escuetamente hubiera contestado: «Son alcaparras». Ni para el marido ni para la mujer ni para un tercero sería evidente que ha habido un malentendido. El marido, después de un tiempo, tal vez notaría que la mujer está disgustada, y quizás preguntara: «¿Te ocurre algo?», y entonces habría una oportunidad posterior de conversar a un nivel metacomunicativo. Sin embargo, muchas veces estos malentendidos quedan ocultos y sin aclarar, y desde ese lugar oculto alteran la relación. Los malentendidos velados se producen cuando existe una comunicación unidimensional (en lugar de cuatridimensional; véase fig. 25).

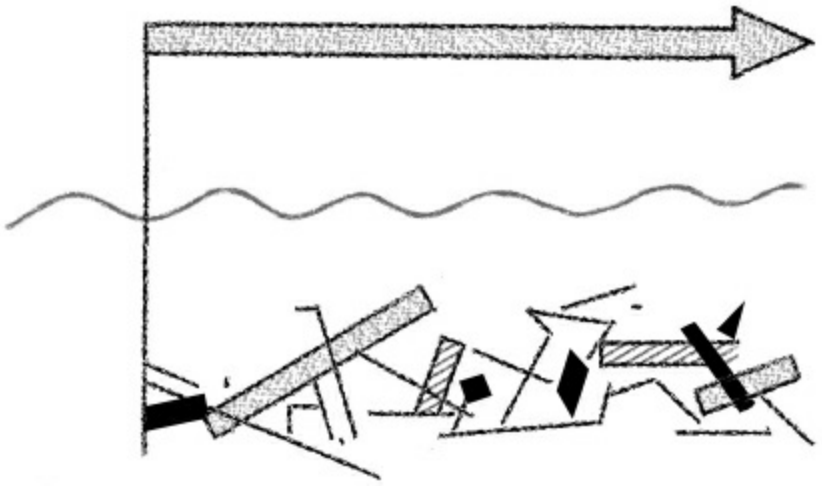


Figura 25. Malentendidos ocultos: la conversación explícita en el nivel objetivo avanza, los malentendidos serios (la ruptura bajo la superficie) se mantienen ocultos.

Los malentendidos son lo más natural del mundo, y surgen casi forzosamente de la cuadratura de la noticia en sí. Por eso, en el momento en el que se descubren y se comentan, tanto el emisor como el receptor no deben pensar que se ha cometido un grave error y que hay que rendir cuentas de la inocencia de cada uno. Averiguar quién tiene la razón no es una cuestión decisiva ni importante. Los dos la tienen: uno ha dicho una cosa y el otro ha oído otra.

3.1. Algunas causas de errores en la recepción

Si una noticia llega con un sentido diferente al que se le quería dar, puede deberse a diferentes causas. Si el emisor y el receptor provienen de ámbitos lingüísticos distintos, están más expuestos a los errores de entendimiento. Los hábitos lingüísticos específicos de una capa social dificultan la comunicación al entorno de personas de capas y subculturas diferentes, y no solo en el nivel de la información de *hechos*, sino sobre todo en el de la información relacional.

A este respecto, quisiera mencionar tres factores que a menudo actúan como fuente de interferencias: la imagen que tiene el emisor de sí mismo (el concepto de sí mismo), la que tiene el receptor del emisor y el fenómeno de los mensajes correlacionados.

La imagen propia del receptor. En el caso del oído de la relación hipersensible nos hemos encontrado con el fenómeno de que el receptor utiliza el concepto que tiene de sí mismo como clave para descifrar las noticias que le llegan (cf. pág. 61ss.). Aquel que no tiene

autoestima se inclina a interpretar las noticias como confirmación de la imagen negativa que tiene de sí mismo, aunque sean de aceptación o neutras. Se trata de un círculo vicioso: una imagen negativa de uno mismo proporciona una y otra vez experiencias negativas que confirman y dan base a esta imagen (véase también cap. BIII, 5.3., pág. 226ss.).

La imagen que tiene el receptor del emisor. «Yo sé a qué se refiere porque le conozco»: por lo general, cuanto mejor conocemos a alguien más fácil resulta descubrir el significado de lo que expresa. Muchas veces, la imagen que tenemos del otro se sustenta en una base de información relativamente pequeña. A partir de la vestimenta, el género, la edad y algunas manifestaciones vitales tendemos a completar la imagen incompleta. Los pocos datos que recibimos nos delatan el modo de encasillarle y esa «casilla» contiene además información y suposiciones adicionales para completar la imagen. Así, el retrato que surge del otro ofrece la clave de interpretación de sus noticias: «Sé en qué sentido lo dice porque (aparentemente) sé de qué pie cojea». Un ejemplo: en un viaje de estudios, el profesor le pregunta a un alumno con el que se encuentra durante el tiempo libre: «¿De dónde vienes?». El profesor lo pregunta por simpatía y amabilidad, y como introducción para una conversación relajada. Posiblemente así lo hubiera entendido el alumno si la pregunta viniera de un compañero, pero en este caso se cruza por su mente el siguiente pensamiento: «Es el profesor, ¡un adulto!». Y recibe la noticia así:

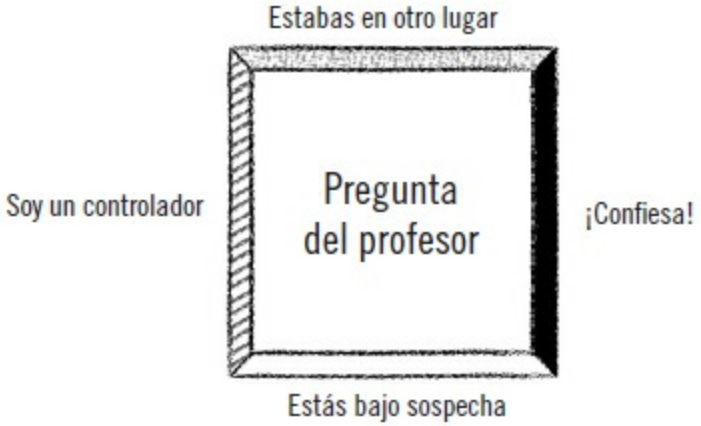


Figura 26. La noticia que recibe el alumno.

A raíz de las experiencias que ha tenido con los adultos y los educadores, el alumno está acostumbrado a que estas preguntas se hagan en sentido inquisidor y controlador, y a

que, por lo general, traigan consigo críticas y prohibiciones. Por tanto, reacciona con la correspondiente desconfianza, y pregunta: «¿Por qué?». El profesor, resignado, piensa: «Simplemente no consigo llegar al chaval».

Mensajes correlacionados. A veces se producen malentendidos sutiles debido a que, aun recibiendo el receptor correctamente uno de los aspectos de la noticia, en otro de los aspectos muchas veces escucha mensajes anexos que van acoplados al mensaje central (mensajes correlacionados). Por ejemplo, una interpelación del tipo «¿¡Podrías recoger tu habitación por favor!?», con frecuencia, lleva consigo el siguiente reproche: «Ya hace mucho que deberías haber…» y muchas veces este es el motivo por el que ciertos receptores reaccionan irritados a las incitaciones. Debido a estas correlaciones, el emisor lo tiene difícil si solamente quiere enviar la incitación sin la crítica al receptor.

Un estudiante está sentado en el metro junto a una señora con un perro. El perro empieza a olisquear su pierna y amenaza con chuparle. Como esto no le agrada, le pide a la señora que aleje un poco el perro. La mujer reacciona muy ofendida porque escucha el siguiente mensaje en el aspecto relacional: «¡Cómo puede ser tan poco cuidadosa y permitir que el perro se acerque a mí de esta manera!».

Figura 27. Mensaje correlacionado en el aspecto de la relación (línea discontinua) de una incitación.

Encontramos otro ejemplo al expresar sentimientos negativos causados por alguna acción del otro (comunicados como mensaje central por el lado de la autoexposición). Estos con frecuencia llevan un mensaje anexo en el lado relacional de atribución de autoría: «Estoy enfadado contigo» (= «¡Mira lo que me has hecho, malvado!»). Como es tan común esta correlación, no es extraño que el receptor escuche casi de manera automática la atribución de autoría por el lado relacional, aunque no fuera esa la intención. «¡Me

entristeció que no vinieras!» puede decirse en un sentido meramente autoexpositivo. Si el receptor fuera capaz de recibir esto con el correspondiente oído de la autoexposición, podría abordarlo con cariño y aceptación. Pero como al mismo tiempo escucha el siguiente mensaje correlacionado: «¡Cómo has podido hacerme esto!», reaccionará irritado y a la defensiva («¡Santo Cielo! ¿¡Pero te crees que tengo todo el tiempo del mundo!?»).

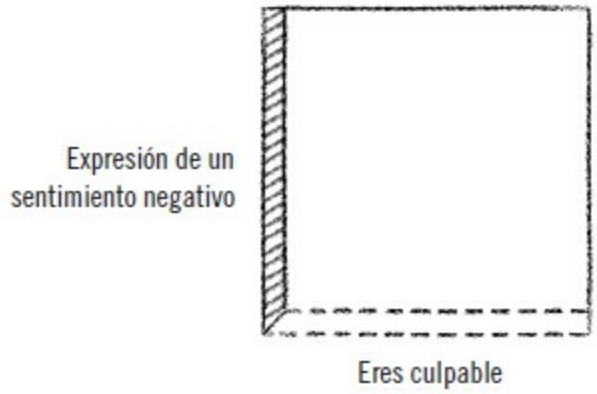


Figura 28. Atribución de autoría como mensaje correlacionado con una manifestación de sentimiento negativo por el lado relacional de la noticia.

Por ejemplo, la manifestación de un sentimiento negativo muchas veces también lleva implícito el siguiente mensaje de demanda: «¡Haz algo! ¡Pon remedio a esto!». Una expresión del tipo: «Me siento tan solo…» a menudo lleva implícita la demanda: «No te vayas». Y a este respecto, el receptor se siente obligado a dar un consejo o poner remedio ante la manifestación de sentimientos negativos. Pero si esto le sobrepasa puede reaccionar fácilmente con rechazo o con consuelos baratos: «¡Qué tontería! ¡Si no es para tanto!». La presión de la demanda que percibe le impide practicar la «escucha activa» con el oído de la autoexposición. La demanda correlacionada muchas veces no quiere decir «¡Pon remedio!», sino «¡Escúchame!». Si lo que quiere el emisor es romper alguna de estas correlaciones típicas, el entendimiento se complica. No será posible sin la metacomunicación. Un ejemplo de metacomunicación es el siguiente: «Si digo que estoy decepcionado, no estoy diciendo que tú seas el culpable de ello; solo quiero expresar lo que me está pasando ahora mismo». Tras mantener una reiterada metacomunicación de este tipo, algunas parejas a veces han conseguido romper estas correlaciones típicas. Entonces es posible que uno exprese sus sentimientos sin que el otro lo escuche con un agudo y susceptible oído relacional.

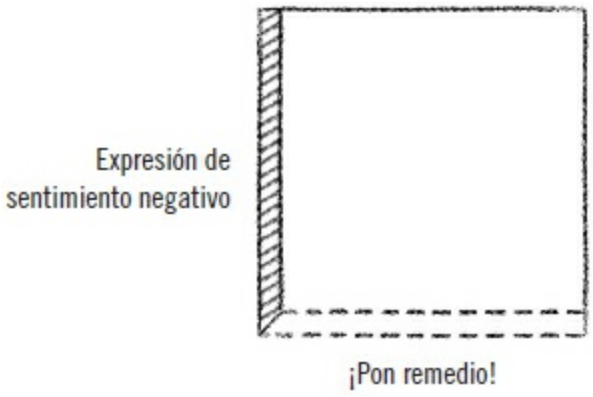


Figura 29. La presunta «demanda-pon remedio» como mensaje correlacionado con una expresión de sentimiento negativo.

III. El encuentro con la interpretación del receptor (*feedback*)

Hemos visto que la interpretación que el receptor hace de la noticia que le llega es una obra imperfecta. Pues lo es aún más la interpretación de su propia reacción interna a la noticia recibida. De esto se hablará a continuación.

Como emisores, estamos bastante perdidos al tratar de imaginar cómo se recibe lo que decimos y qué provocamos en el receptor. Obviamente, esto no ocurre con cualquier pequeña noticia que sale de nosotros. Pero sí se puede decir que el problema aquí descrito se remonta a la célula más pequeña de la comunicación o de la noticia. Después de comunicarnos durante un tiempo con otra persona, el conjunto de nuestro comportamiento se condensa en una supercélula, y lo más normal es dejar de saber el aspecto que tiene esa supercélula que al final recibe el otro. En cierto sentido, las noticias se pueden comparar con esa clase de setas que, dependiendo de si se comen crudas o cocinadas, son comestibles o venenosas. Como emisores nunca sabemos si el receptor ha comido algo crudo o cocinado.

1. «Reacciones psicoquímicas»

Por tanto, lo que provoca la noticia en cierta medida se debe al propio receptor. La reacción interna a la noticia se revela como el producto de la interacción entre una semilla (la noticia enviada) y el terreno psíquico del receptor sobre el que esta cae. Para expresarlo con otra imagen, en la química se conoce el curioso fenómeno de las materias que son inocuas de manera independiente, pero que cuando se mezclan resultan altamente explosivas. De la misma manera podemos imaginarnos los procesos de la comunicación: lo que provoca la noticia es una especie de reacción psicoquímica que surge cuando se juntan dos «materias». Un ejemplo (véase fig. 30) sería el siguiente. Imaginemos que alguien dirige una crítica a un receptor que está muy convencido de que cometer errores es algo grave y que perjudica la autoestima; las reacciones psicoquímicas en su interior le harán sentirse herido, quizás agredido, y le harán «explotar».

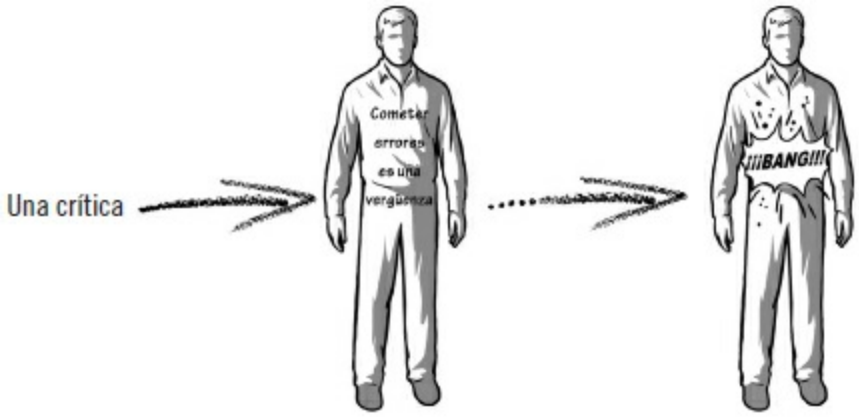


Figura 30. Ejemplo de reacción psicoquímica en el mundo interior del receptor.

Si la misma crítica se dirige a un receptor que se permite cometer errores, sin que ello implique una pérdida de autoestima, puede que la reacción provocada sea menos dañina y más constructiva.

Sobre todo Ellis (1962) ha llamado la atención sobre el rol de este tipo de convicciones internas. Si tenemos «dentro» frases como la de la fig. 30, condicionarán en gran medida nuestras reacciones emocionales a lo que nos sucede. Como psicoterapeuta, Ellis ha hecho especial hincapié en las convicciones irracionales en las que, en mayor o menor medida, estamos adoctrinados y que inducen a reacciones neuróticas.

Algunas de estas falacias en las que estamos adoctrinados son, por ejemplo (según Ellis, 1962):

> «...en un adulto es indispensable que prácticamente todas las personas de su entorno le quieran o le reconozcan».
>
> «... solo podemos sentirnos válidos si demostramos ser competentes, hábiles y eficientes a todos los niveles».

En este sentido, la terapia de Ellis se dirige a erradicar estas creencias falsas y sustituirlas por convicciones más realistas, situando el «diálogo interno» sobre una base racional.

Cuando la clave radica en un estímulo oculto. Algunas veces el receptor tiene una reacción incomprensible y sorprendente para el emisor, e incluso para sí mismo. ¿Qué ha ocurrido? Pues que se ha producido una reacción «psicoquímica» con un elemento que el emisor ni imaginaba que contuviera su noticia, o que no pretendía al menos destacar al manifestarla. Un ejemplo: recuerdo un pequeño incidente que se produjo en mi familia

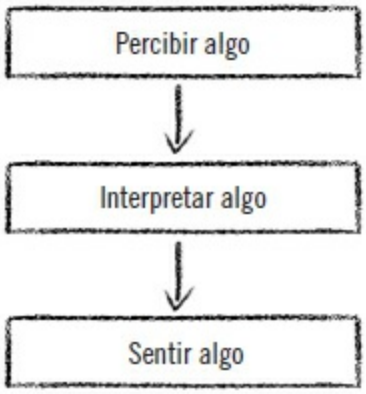
cuando yo era un adolescente y mi tío me ofreció un cigarrillo. Yo era un no fumador convencido, pero antes de poder reaccionar a su ofrecimiento, mi madre se metió en medio diciéndole las siguientes palabras: «¡No, por favor! ¡Estamos tan contentos de que no fume!». Me sentí enfadado y de alguna manera humillado, sin saber explicarme, además, mi propia reacción. Yo opinaba igual que mi madre, no quería fumar y pensaba rechazar el ofrecimiento. Decidí abstenerme de manifestar mis sentimientos, porque no me parecían «lógicos». Desde la perspectiva actual, sé que el pequeño mensaje anexo por el lado relacional era la clave oculta a mi reacción. El mensaje decía: «¡Sin mi ayuda no podrás salir adelante en este mundo lleno de tentaciones!». Con su bienintencionada intervención me despojaba de un trozo de autonomía.

Kraußlach y otros (1976) hacen una descripción similar en su estudio *Aggressive Judendliche* [Trabajo juvenil entre el bar y la cárcel]. Al parecer, las agresiones «sin motivo» de ciertos jóvenes a «ciudadanos pacíficos» se desencadenan a causa de pequeños signos. Así, los movimientos de la cabeza o las manos, o una fugaz mirada despectiva eran percibidos por los jóvenes como una ofensa: «Los gestos y la mímica de los ciudadanos son signos que literalmente "hacen explotar" a los jóvenes, son el chispazo detonante del círculo de la agresividad» (pág. 110). Simplemente la forma de vestir de la gente fina ya es una provocación que despierta el sentimiento de inferioridad de estos jóvenes.

Aquí se entiende el propósito de la psicología de la comunicación de no considerar las neurosis y los trastornos de conducta (solo) una particularidad del individuo o rasgo del carácter de la persona, sino el resultado de una interacción entre personas. Bajo el prisma de la psicología de la comunicación (véase fig. 5, pág. 38), pueden salir a la luz estos estímulos ocultos, que son claves.

2. La distinción de tres procesos de la recepción

Del ejemplo mencionado se deduce que la reacción interna del receptor se construye a partir de tres procesos distintos en la recepción:



Esta distinción es muy importante para que el receptor consiga aclararse internamente y mejorar su capacidad de enviar un *feedback*.

Percibir significa ver (por ejemplo, una mirada) u oír algo (por ejemplo, la pregunta: «¿Qué es esto verde que hay en la sopa?»).

Interpretar quiere decir dotar de significado a aquello que se ha percibido. Por ejemplo, interpretar una mirada como despectiva, o la pregunta por lo verde que hay en la sopa como una crítica.

Esta interpretación puede ser correcta o errónea.

Obviamente, no se trata de evitar las interpretaciones. Esto no es posible ni deseable, porque solo a través de la interpretación se brinda la oportunidad de comprender lo «verdadero». Lo importante es ser conscientes de que solo es una interpretación, y que, por tanto, puede ser correcta o errónea.

Sentir implica responder con un sentimiento a lo que se ha percibido e interpretado. Así pues, las condiciones de nuestro «terreno emocional» también serán decisivas en relación al sentimiento que surja (por ejemplo, la rabia ante una mirada despectiva). Este sentimiento no se puede someter al juicio de lo correcto o erróneo, ya que es un hecho.

Por lo general, estamos poco habituados a distinguir estos tres procesos internos, que quedan fundidos en un resultado confuso.

Por ejemplo, una mujer le cuenta sus planes a su marido. Al ver que frunce el ceño replica enfadada: «¡No pongas otra vez esa cara, por favor!».

Su reacción es el resultado de la fusión de la percepción, la interpretación y los sentimientos que le han surgido (véase fig. 31).

¿Por qué es tan importante distinguir estos tres procesos internos? Para que el receptor se dé cuenta de que su reacción es siempre *su* reacción, con una fuerte participación personal, y así tener ciertos puntos de referencia para comprobar, en caso

necesario, cuál es su propia participación: «Frunces el ceño, ¿no te parece bien lo que tengo planeado?».

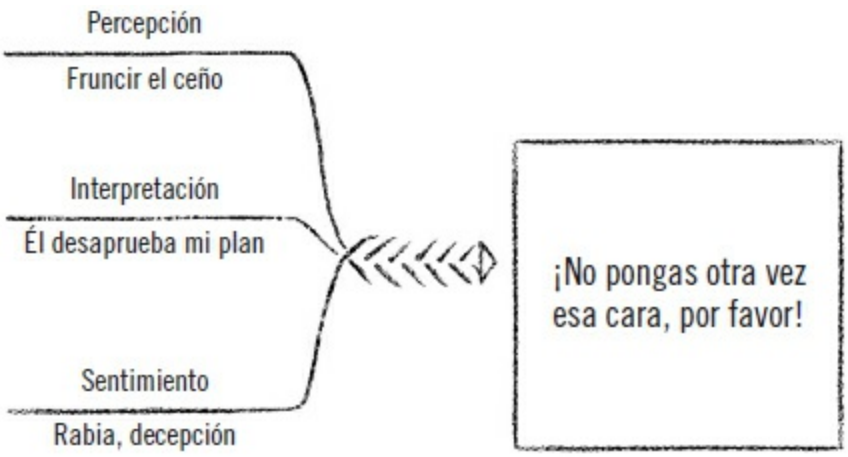


Figura 31. La retroalimentación como producto de la fusión de los tres procesos en el receptor.

¿Ahora el otro puede *confirmarlo* («Sí, pienso esto o lo otro...») o *corregirlo* («Sí, sí, me parece bien, pero para ello necesitaremos el coche, y acabo de recordar que todavía no tengo cita para la ITV») o hacer su propia *comprobación interna* («No me he dado cuenta de que haya fruncido el ceño... Sí, puede que esté un poco sorprendido de que no me lo hubieras dicho antes...»).

Recorrer con frecuencia estos tres pasos internos me parece un ejercicio excelente:

Veo que frunces el ceño
Supongo que no te parece bien lo que tengo planeado
Estoy enfadada y defraudada porque contaba con tu apoyo

De hecho, estos tres procesos descritos son los elementos más importantes de lo que Miller, Nunnally y Wachmann (1975) presentan como «la rueda de la conciencia». Estos autores, con razón, parten de que el requisito esencial para la comunicación interpersonal es la claridad interna, y, en consecuencia, centran su trabajo en la «comunicación

intrapersonal»:

> El primer paso para cualquier comunicación consiste en averiguar qué quiero transmitir al otro. En la comunicación humana (personal) muchas veces se trata de informaciones sobre la propia persona, pero con frecuencia a la gente le cuesta mucho simplemente saber la información que dispone de sí misma (pág. 28).

Ejercicios

1. Por parejas, A y B se sientan uno frente al otro. En la primera ronda, A expresa durante un minuto solamente las percepciones que tiene sobre B (por ejemplo: «Veo que miras hacia abajo», en lugar de: «Veo que pones una mirada triste»). Después es el turno de B, también durante un minuto.
2. En la segunda ronda, A expresa las percepciones y también las interpretaciones (por ejemplo: «Veo que te entra la risa. Deduzco que tienes un poco de vergüenza»). Después es el turno de B. Ambos, de nuevo, intervienen durante un minuto, aproximadamente.
3. En la tercera ronda hay que dar los tres pasos: percepción, interpretación y la propia reacción (por ejemplo: «Veo que llevas la raya del pelo muy recta, supongo que le das mucha importancia a un correcto aspecto externo, me doy cuenta de que eso me produce rechazo o me atrae»). De nuevo A y B, durante uno a dos minutos.

Compartir después las impresiones surgidas de la experiencia.

3. Chequeo del nivel de realidad de las fantasías

Con el tiempo descubrí que muchas veces uno no reacciona a las personas tal como son, sino a las fantasías que construye sobre ellas: «Parece cansado, ahora no debería molestarle con problemas», «No la voy a llamar porque seguramente se siente acosada». El punto 2 de los tres pasos anteriormente descritos (la interpretación) indica que las ideas o fantasías que tengo sobre el otro condicionan la recepción de la noticia. Hablo de ideas (en lugar de interpretaciones) si mis suposiciones sobre los pensamientos y sentimientos del otro no están basadas en percepciones claramente constatables.

Para una mejora de la comunicación no se trata de limitar al máximo las ideas o fantasías. Al contrario, esto no es posible ni deseable. Mucho más útil me parece tener ciertos conocimientos sobre las fantasías y su manejo.

- Las fantasías sobre los otros son algo *mío*.
- Pueden ser acertadas o erróneas.
- Para manejarse con las fantasías hay dos opciones: guardárselas para uno mismo y que orienten mi comportamiento, o comunicarlas y hacer un chequeo de realidad («Supongo que estás cansado para hablar ahora de finanzas, ¿me equivoco?»).

Este es un punto de inflexión importante en la comunicación interpersonal. No solo se

abre el camino hacia una comunicación clara, incluso para uno mismo como individuo, sino que también se decide la cuestión del contacto o el aislamiento. Si asumo que mis fantasías son acertadas y las reservo únicamente para mí, impido el contacto con otros y me quedo aislado en la jaula de las fantasías que yo mismo he construido. Muchas personas sin saberlo viven atrapadas en estas jaulas (padeciendo bajo la «superficialidad» de sus relaciones, véase fig. 32).

Figura 32. Muchas personas están encerradas en la jaula de sus fantasías y aisladas de los demás.

La fatalidad de este «método» es que nunca se corrigen las fantasías erróneas, y de esta manera parecen confirmarse cada vez. Es más, a veces tienden a crear una realidad nefasta, siguiendo el esquema de la *profecía autocumplida*. Pongamos un ejemplo. Alguien se asoma a la casa de los vecinos, temiendo casi al mismo tiempo que molesta («¡Seguro que molesto!»); esta fantasía influye en su conducta, y su visita transcurre con brevedad, sin entusiasmo y sin serenidad interior. No se crea, por tanto, una atmósfera agradable. Si esto se repite varias veces, los vecinos acabarán sintiéndose realmente molestos, porque no asociarán su visita a un encuentro agradable. Así se cierra el círculo vicioso de la profecía que se cumple a sí misma. Es emocionante descubrir en qué medida *en la sombra somos los directores de nuestro destino, incluso donde parece que estemos supeditados pasivamente a él.*

Tender puentes con las fantasías. Es increíble lo diferente que puede llegar a ser la manera de tratar con nuestras fantasías, un material de construcción que sirve tanto para crear jaulas como para tender puentes (véase fig. 33).

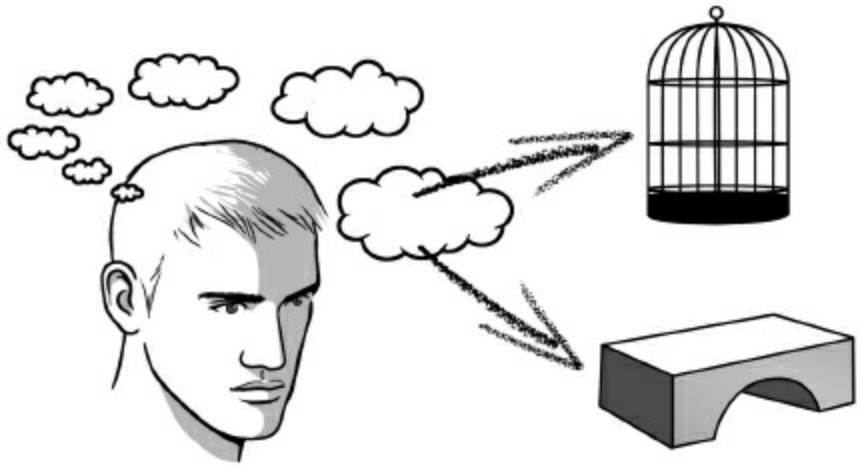


Figura 33. Las fantasías sobre lo que sucede en el interior de nuestros interlocutores pueden utilizarse para la construcción de «jaulas» o de «puentes».

En su día, me impresionó mucho el siguiente suceso: vino a visitarme a Hamburgo un compañero de Suiza, con el que había acordado impartir juntos un curso con mis estudiantes. Mientras paseábamos por el río Elba planificando el curso, de pronto me dijo: «Me gustaría verbalizar las fantasías que tengo sobre tus pensamientos y sentimientos, puesto que me tienen intranquilo. Quisiera que me dijeras cuáles de ellas son ciertas». Se metió entonces en mi piel y comenzó a hablar (Christoph en el papel de Friedo): «Por fin ha llegado Christoph, que es lo que habíamos acordado, pero de eso hace ya bastante tiempo y ahora me siento atado a este compromiso; en realidad me resulta muy pesado tener que introducirle en mis conceptos y considerar su punto de vista, ya que ya no soy dueño de mí. Además, ¿no me desviará a los estudiantes hacia otros terrenos?, etc.». Estuvo hablando, «fantaseando», más bien un buen rato y expresando así muchas de sus esperanzas y temores. Yo escuchaba fascinado, mientras advertía que algunas cosas eran ciertas, aunque yo mismo todavía no me había dado cuenta de ellas. Otras, en cambio, no eran tan correctas. No es necesario mencionar que este ejercicio estrechó mucho los lazos de nuestra relación.

Por otro lado, en ciertas ocasiones tengo la siguiente objeción: «¿De qué me sirve que encima me confirmen las fantasías nefastas que tengo? Cuando se dicen así abiertamente empeoran aún más la cosa». Esta también es una fantasía con la que se construye una jaula. La experiencia nos enseña tres cosas:

En primer lugar, *lo que se calla deteriora aún más la comunicación* (tensión en el aire). En segundo lugar, los sentimientos no expresados se transforman en veneno que

ataca desde dentro tanto al cuerpo como al alma. Y, en tercer lugar, los sentimientos que se expresan posibilitan el cambio de la realidad emocional. Solo quien expresa su odio, su rabia y sus aversiones podrá volver a sentir amor. A menudo, el recipiente del amor está precintado con un tapón de sentimientos negativos acallados. Y hay que quitar el tapón para que pueda volver a fluir un poco.

Con respecto al cuarto axioma de la gestión de las fantasías: si mis fantasías son acertadas o no solo lo puede determinar el otro. *Yo no soy ningún experto de la vida interior del otro,* no puedo saber lo que el otro quiere y siente realmente. Cualquier mensaje del tipo: «Yo sé lo que te pasa mejor que tú mismo» daña la comunicación y roza el terror psicológico.

Ejercicio

a) Piense en una persona que le genere sentimientos negativos.
   Métase en su piel y exprese (en primera persona) lo que podría sentir y pensar esta persona sobre usted. Dé rienda suelta a sus fantasías.
b) Reflexione si sería conveniente comprobar el grado de realidad de estas fantasías (suyas), y, en caso afirmativo, explique cómo lo haría.
c) Si se ha atrevido, ¿qué experiencias ha sacado de la conversación?

4. El receptor es responsable de su reacción

Tras lo expuesto hasta ahora debería quedar claro que la reacción del receptor frente a la noticia en gran medida es su propia creación. Por esta razón es justo que el receptor asuma parte de la responsabilidad de sus sentimientos y reacciones, sin atribuírsela de manera íntegra al emisor bajo el lema: «¡Mira lo que has hecho!». Esta asunción de responsabilidad no solo es adecuada objetivamente hablando, sino que además alivia la comunicación de un modo extraordinario. Si el receptor ve al emisor solo como un malvado perpetrador y a sí mismo como una pobre víctima, fácilmente acabarán en un tribunal interpersonal consagrado a la siguiente pregunta: «¿Quién tiene la culpa y quién la razón?». Así, un *feedback* con una buena dosis de autoexposición brinda la oportunidad de mejorar la comunicación. Existe una gran diferencia entre decir «¡Me has ofendido!» y «¡Me siento dolido!». En el primer enunciado, el receptor asume que ha sido una víctima forzosa de una acción malvada, ignorando su contribución al sentimiento. En el segundo simplemente constata lo que hay. Su dolor es una realidad y así se lo transmite al emisor. La pregunta «¿en qué medida tiene que ver conmigo y en qué medida contigo?» queda de momento abierta.

Mensajes-yo. Esta clase de mensajes con una buena dosis de autoexposición se denomina «*mensajes-yo*» (Gordon, 1970). Con los mensajes-yo damos cuenta de parte de nuestra vida interior. Los mensajes-yo se contraponen a los «mensajes-tú», que expresan algo sobre el otro. Aquí generalmente se hace un proceso instantáneo de traducción, por el cual mis sentimientos (por ejemplo, «me siento ignorado») se traducen en *descripciones sobre el otro* (por ejemplo, «eres un desconsiderado»). Esto no solo tiene el inconveniente de que el otro se sienta atacado y sea incapaz de responder al deseo de reconstitución por medio de soluciones constructivas al problema, sino que además aleja al emisor de sí mismo y de su aclaración interna:

> Si entiendo que la frase «eres idiota, majo, imbécil, esquizofrénico, cooperativo» dice menos de mí y de mi actitud hacia el otro que la oración «yo te rechazo, me siento atraído, etc.», la autoconciencia será mucho más sencilla. Al final, muchas veces es en la conversación donde se puede averiguar qué parte del enunciado «me corresponde a mí» y qué parte «le corresponde al otro» (Dörner y Plog, 1978, pág. 31).

Los mensajes-tú son especialmente inoportunos en diagnósticos e interpretaciones. Un ejemplo: «Te has construido una muralla para que no te hagan daño, pero esto hace que no puedas profundizar en las relaciones humanas».

Un diagnóstico psicológico de este tipo puede ser verdadero o falso, pero el mensaje anexo («Yo sé lo que te pasa») por lo general resulta inaceptable para el otro. Sobre el concepto de los mensajes-yo, véase también pág. 129.

Evidentemente, cualquier retroalimentación –como cualquier noticia– también tiene cuatro lados: el receptor (emisor del *feedback*) se refiere a unos hechos; sobre todo comunica algo de sí mismo, en concreto *su* reacción a la noticia, lo que *él* saca de ella y lo que *le genera* (autoexposición); también expresa lo que opina sobre el emisor, y, por último, muchas veces el *feedback* también tiene un claro carácter de incitación, ya que envía al emisor la demanda de que cambie algo o que continúe como está.

De esta manera, al incorporar el *feedback* (también cuadrático) y diferenciar la noticia enviada de la recibida, podemos completar el modelo de la comunicación que teníamos hasta ahora y que aparece en la fig. 4 (pág. 37).

Ejercicio

Piense en tres personas que conozca:

a) Describa a cada una de ellas con dos adjetivos, uno positivo y otro negativo. Un ejemplo: el tío Sergio es majo e impuntual.

b) Transforme uno tras otro estos adjetivos (que son mensajes-tú) en los mensajes-yo que subyacen tras ellos. Por ejemplo: «majo» - «me siento aceptado por el tío Sergio»; «impuntual» - «varias veces me he enfadado con él porque habíamos quedado a una hora y ha llegado tarde».

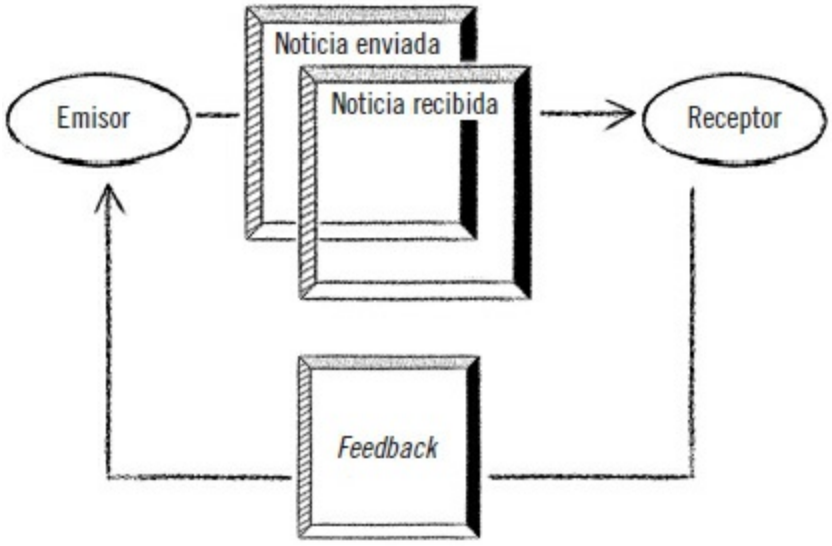


Figura 34. Modelo completo de la comunicación interpersonal.

IV. La interacción o el juego entre emisor y receptor

Hasta ahora hemos situado la noticia bajo el prisma de la psicología de la comunicación para observar, de alguna manera, la unidad más pequeña de la comunicación. En este apartado quiero ampliar un poco la perspectiva. Porque la comunicación no se acaba con el hecho de que alguien diga algo y que el otro lo reciba. Al contrario, ¡precisamente aquí empieza lo bueno! El receptor reacciona, convirtiéndose a su vez en emisor, y viceversa, y los dos se influyen de manera recíproca. Hablamos de la *interacción*.

1. Características individuales como resultado de la interacción

A partir de nuestra forma de ver las cosas (teoría psicológica de a pie), buscamos y encontramos en el propio individuo los elementos determinantes de la conducta. Decimos que alguien es arrogante o que alguien es cooperativo; que Santiago es charlatán; que Julia es dominante; o que Marta, en cambio, es muy dependiente e indefensa. Debido a la influencia de la psicología, estamos acostumbrados a observar este tipo de particularidades individuales como resultado de una serie de experiencias comunicativas del pasado, pero sin un carácter innato o hereditario. En este sentido, no nos resulta extraño el siguiente enfoque: «Marta es tan indefensa y dependiente porque su padre era muy autoritario, la reprimía y no permitía que se convirtiese en una adulta». Bien, pues la psicología moderna de la comunicación va un paso más allá al explicar las características de la persona como expresión de las condiciones comunicativas *del momento*. Afirma que en la interacción humana, para que uno se comporte de una determinada manera, siempre hacen falta como mínimo dos. Si Marta se muestra indefensa y dependiente es porque se relaciona con un compañero que le sigue el juego actuando de manera competente y protectora, y tal vez paternal. Por eso, ante dificultades individuales, lo primero que hace el psicólogo de la comunicación es investigar en los compañeros de juego.

Ejercitemos este pensamiento de acción recíproca con algunos ejemplos. Alguien es un charlatán: ¿dónde están los que le escuchan pacientemente en silencio? Solo existirán

charlatanes mientras haya quienes actúen de forma complementaria. Alguien es dominante: ¿quién se está dejando someter? Otro es maleducado: obviamente habrá compañeros que le estén permitiendo cualquier cosa en este juego.

Cuántas veces nos quejamos de los defectos de la gente de nuestro alrededor. «Le invito a casa y, ¿te puedes creer que tiene la desfachatez de traerse al perro? ¡Y sabe perfectamente que acabo de poner nueva la moqueta, y que tengo alergia a los perros!» La mayoría de las veces la «desfachatez» de uno tiene su contrapartida en la incapacidad del otro para decir que no y para expresar sus intereses. Por tanto, el enfoque de la psicología moderna de la comunicación sobre los procesos interpersonales plantea la comunicación como una cuestión recíproca con al menos dos implicados. Las características personales o formas de conducta individuales están condicionadas por la interacción. Hacen falta siempre (como mínimo) dos personas.

Este punto de vista es, en primer lugar, despersonalizador y, en segundo lugar, desmoralizador. Despersonalizador en cuanto a que las conductas interpersonales ya no se explican en primer término con las particularidades del individuo, sino con las reglas tácitas de interacción de cada momento. Y desmoralizador porque deja atrás la vieja perspectiva que muchas veces plantea un «malvado perpetrador» y una «pobre víctima» («Sus eternos discursos me matan»). Ahora, puesto que el malvado solo puede serlo si la pobre víctima se presta al juego, el juicio moral resulta improcedente. Se trata de un juego compartido en el que se reparten los papeles, y en no pocas ocasiones la pobre víctima también tiene cierto interés en conservar su rol.

Esta argumentación se presenta en la fig. 35.

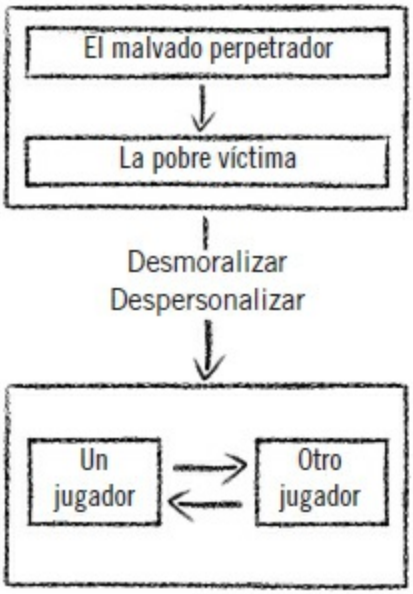


Figura 35. La vieja perspectiva (personalizadora y moralizante) y la nueva perspectiva de la psicología de la comunicación basada en la interacción.

Donde hasta ahora veíamos «personas difíciles», en adelante estamos en mejores condiciones para ver una relación difícil y para tratar de detectar nuestra participación.

Es un charlatán: ¿Por qué no me atrevo a interrumpirle?

Es dominante: ¿De qué manera me estoy dejando someter?

Es indefenso y dependiente: ¿Por qué siempre acudo a su llamada y resuelvo sus problemas?

Para algunos, esta perspectiva puede resultar extraña e incómoda, porque donde antes solo veían al otro malvado (trastornado, enfermo), ahora deben tener en cuenta su parte de «culpa» o, para ser más precisos, su aportación al juego. Al principio esto supone un peso extra, y los psicólogos orientados a las teorías de la comunicación, al alejarse del encargo de solucionar la «patología del otro», deben contar con cierta resistencia (cf. Selvini-Palazzoli y otros, 1978). Muchos padres y profesores, que mandan al niño con trastornos de conducta al psicólogo, no se muestran muy entusiasmados si este, en vez de buscar el problema y tratar de resolverlo en primer lugar «en» el niño, lo busca en el «sistema». Porque según esta concepción no está enfermo el que tiene los síntomas, sino la red de interacciones de todo el grupo de referencia (Richter, 1970). Al margen del «peso» que esto supone, el enfoque interaccional también presenta una oportunidad: si reconozco mi aportación al juego, obtengo más poder, dejo de estar en manos de ese «otro difícil» (el charlatán, el dominante, el indefenso o el maleducado) y abandono el

papel de víctima que, aunque me descarga de cierta responsabilidad y me garantiza la superioridad moral, al mismo tiempo me hace sufrir y no me permite que me convierta en adulto. Y, sin embargo, ¿qué plantea este enfoque ante casos de relaciones de dependencia real? ¿Acaso uno no es víctima forzosa cuando tiene un jefe tiránico? En este caso, el poder de influir en la interacción no se reparte de igual manera. No obstante, también es cierto que, al observarlo más de cerca, casi siempre encontramos que si alguien va pisando a los demás, hay quienes se dejan pisar más allá de lo obligado.

2. La puntuación (o ¿quién ha empezado?)

Aunque nos hayamos apeado de la perceptiva individualista y tengamos presente nuestra aportación al juego colectivo, incluso entonces, a menudo se plantea la siguiente pregunta: «¿Quién ha empezado?». Recordemos un ejemplo famoso de Watzlawick (1969). Una pareja está discutiendo. La mujer critica al marido y él poco a poco se va retrayendo (véase fig. 36).

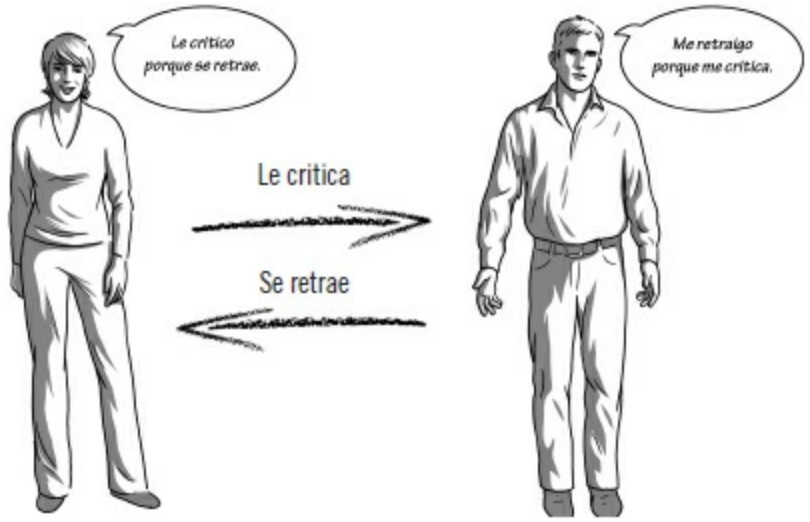


Figura 36. El hombre y la mujer puntúan su interacción de forma diferente.

El hombre y la mujer interpretan lo que sucede de forma diferente. El hombre: «Me retraigo *porque* me critica». La mujer: «Le critico *porque* se retrae». Los dos interpretan su propia conducta como *reacción* a la conducta del otro. Watzlawick habla de diferente puntuación de la secuencia de hechos. *Puntuar* significa (en este contexto) interpretar que una conducta es la causa y que la otra es la consecuencia o la reacción.

El hecho de experimentar que nuestra propia conducta es siempre la reacción parece que sea una particularidad humana. Esto explicaría en gran parte el curioso fenómeno de que en discusiones muy conflictivas todos crean tener razón. Aquí se muestran algunos ejemplos más de puntuaciones diferentes:

> Una empleada nueva comete muchos fallos que le están saliendo caros al departamento. En el departamento reina la tensión y el mal ambiente. La puntuación del conflicto por parte de los compañeros es: «Como no nos pide consejo lo hace todo mal, y por eso es normal que nos cueste dirigirnos a ella». La puntuación de la nueva empleada es: «Como todos me rechazan, no me atrevo a preguntar y arriesgarme a que me manden a paseo».
>
> En un grupo de trabajo hay miembros activos y trabajadores, y otros más pasivos y vagos. Los activos: «Como sois tan vagos tenemos que hacer todo el trabajo nosotros». Los pasivos: «Como acaparáis con todo, nos resignamos y decimos: "¡Allá ellos con el trabajo!"».
>
> Hay mal ambiente en clase. El profesor grita mucho y los alumnos están desmotivados. El profesor: «Como estáis tan apáticos y ponéis tan poco interés, tengo que gritar». Los alumnos: «Como se está quejando todo el rato ya no tenemos ganas de participar».

La pregunta de quién ha empezado es tan imposible de contestar como la de si fue primero el huevo o la gallina. Según el punto de vista de la teoría sistémica, la comunicación tiene forma circular y no tiene un principio. Por tanto, la metacomunicación no debería plantear la pregunta por el comienzo y la culpa, sino tratar de detectar el juego compartido y llegar a nuevos acuerdos: «Funcionamos de esta o aquella manera, cada cual reacciona al otro, y esto, a su vez, influye en el primero. ¿Cómo podemos cambiar para que nuestra colaboración sea más satisfactoria?».

3. 1 + 1 = 3 (o, a grandes rasgos, el enfoque de la teoría sistémica)

Para el enfoque de la teoría sistémica es fundamental la hipótesis de que los «trastornos» no reflejan las características de un individuo, sino que se basan, por así decirlo, en un encuentro sistemáticamente fallido con el otro. La ecuación «sobresumatoria»:

$$1 + 1 = 3$$

indica que «en toda comunicación se produce una especie de superávit, que genera una dinámica propia y que no se explica con la simple suma de la aportación de cada uno de los miembros de la comunicación» (Brunner y otros, 1978, pág. 58). Dicho de otro modo, si Ignacio y Laura inician una relación y sus caracteres entran en conflicto, casi

con toda seguridad les están sucediendo cosas difícilmente imaginables si solo se les conoce por separado. Y si uno de los dos se pone enfermo, depresivo o intratable, mucho menos esperanzador resultará observarle solo a él que analizar el trato que se dan entre sí, es decir, sus «reglas de juego» inconscientes (véase fig. 37).

Figura 37. Enfoque de la teoría sistémica: en trastornos de individuos concretos no se observa ni se modifica al individuo en sí, sino el trato con el otro.

Así puede demostrarse, por ejemplo, que el «trastorno» de uno quizá sea un mecanismo «razonable» para la preservación de la relación.

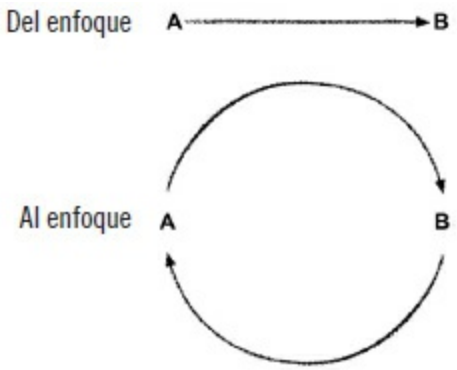
> «De hecho, en los sistemas de tendencia homeostática, la "patología" de determinados miembros es la premisa indispensable para el mantenimiento del equilibrio...» (Selvini-Palazzoli y otros, 1976, pág. 64).

El enfoque de la teoría sistémica que presta más atención a las relaciones entre los elementos que a sus características en sí asume una *circularidad* ulterior, es decir, una influencia recíproca en la que la pregunta por el comienzo no tiene sentido y solo da pie a puntuaciones arbitrarias. De esta manera se suprimen la perspectiva moral y la cuestión de la culpa y la razón. Así, por ejemplo, Selvini-Palazzoli y otros (1978, pág. 621) escriben lo siguiente sobre la escuela:

> Las relaciones entre los miembros de una clase, al igual que todas las relaciones dentro de un sistema interactivo son circulares: la reacción y el subsiguiente hecho no se pueden separar, y es completamente arbitrario pretender «puntuar» la sucesión de actuaciones según la causa y la consecuencia, provocar y ser provocado, etc. Quien dentro de un aula de escuela afirme que la conducta de A es causada por la conducta de B no quiere ver el efecto de la conducta de B sobre A. Por tanto, debemos avanzar del modelo (A — B) al modelo (A – B), y en este modelo simplemente no es posible afirmar quién de los dos «ha empezado».

Claro que tampoco hay que tomar el enfoque de la teoría sistémica con un carácter absoluto. Tal como una persona se comunica o se comporta, las particularidades y

«neurosis» que saca a relucir *también* dependen de la interacción, pero no de forma exclusiva. Podemos asumir que hay ciertas cualidades individuales y tendencias de la personalidad que «penetran» en casi todas las estructuras de la interacción. De hecho, en la suma de la ecuación 1 + 1 = 3, *también* están contenidos los dos sumandos de la izquierda.



Ejercicios

1. Piense en alguien «difícil» con quien se relacione habitualmente, tal vez alguien que ya le haya hecho algo.
   Averigüe en qué ha consistido su aportación al comportamiento negativo del otro; cómo ha «participado» en el juego.
2. ¿Conoce usted alguna familia (o equipo o grupo) que tenga una «oveja negra» (alguien «trastornado» o que se comporte de forma «inaguantable»?).
   Aplique la perspectiva de la teoría sistémica preguntándose cómo resulta comprensible esta conducta a partir de la red de relaciones.

V. La metacomunicación, ¿una costumbre de la próxima generación?

La metacomunicación (explícita[8]) es la solución para la comunicación «patológica» y distorsionada más recomendada por los especialistas.

Hablamos de una comunicación sobre la comunicación, es decir, una discusión sobre el tipo de trato que nos damos, sobre el sentido que queremos dar a la noticia enviada, y sobre cómo hemos descifrado la noticia recibida y reaccionado a ella. En la metacomunicación, las partes implicadas se ponen a un mismo nivel en la «colina del comandante» (Langer) para distanciarse del «tumulto» en el que han quedado atrapados y a través del cual no pueden seguir avanzando (o solo con terquedad y dificultad; véase fig. 38).

La imagen de la «colina del comandante» no debe malinterpretarse en el sentido de que emisor y receptor tomen una distancia científica de lo que sucede, para hacer un análisis desde un punto de observación situado en las alturas, como, por ejemplo: «Creo que estoy reaccionando a la parte no verbal de tus algo incongruentes noticias, y que interpreto de manera diferente lo que sucede en el aspecto de la relación». Esto más bien sería una especie de variante académica de la metacomunicación, de la que no se puede esperar ningún efecto curativo.

Figura 38. La «colina del comandante» de la metacomunicación: receptor y emisor convierten el tipo de trato que se dan en el objeto de la conversación.

Bien es cierto que contamos con unas herramientas magníficas para desarrollar capacidades metacomunicativas: el modelo de los cuatro aspectos de la noticia, la distinción entre los diferentes procesos que se producen en la recepción y el enfoque sistémico. Sin embargo, estas herramientas solo serán útiles si las usamos como ayuda para la percepción, para captar más conscientemente lo que nos sucede en nuestro interior y entre unos y otros; no servirán, en cambio, si con ello desarrollamos un nuevo lenguaje de iniciados para impactar. Una buena metacomunicación primero exige tener una visión profunda de la propia vida interior y después tener valor para la autoexposición. Valor en cuanto a «¿qué está ocurriendo aquí y ahora (en mi interior), cómo te percibo y qué está sucediendo entre nosotros?», lo que supone afrontar directamente una realidad, que, por lo general, se intenta evitar porque resulta vergonzosa. Sin embargo, la recompensa que nos espera es la liberación de la tensión no manifiesta y, con ello, la oportunidad de salir de las distorsiones por las que literalmente se ha pasado.

Aquí se muestran algunas citas adicionales sobre el tema de la metacomunicación:

> «La capacidad para metacomunicarse es [...] una condición *sine qua non* de la comunicación eficaz» (Watzlawick, 1969, pág. 56).
>
> «Al parecer, no hay una actitud comunicativa *menos habitual* y tan evitada por la mayoría de la gente, pero, al mismo tiempo, tan *liberadora* como la conversación sobre la relación, es decir, la metacomunicación explícita» (Mandel y Madel, 1971, pág. 127).
>
> «La metacomunicación explícita es totalmente inusual porque resulta embarazosa. Si se consigue que la próxima generación se habitúe a ella, sería un paso adelante en la evolución» (Mandel y Mandel, 1971, pág. 62).
>
> «Bajo nuestro punto de vista, la única salida (al peligro de que los trastornos relacionales en la escuela saboteen la transmisión de contenidos, *añadido por el autor*) radica (de manera paralela a la frase dialéctica "quien no afronta el peligro, sucumbe a él") justamente en "pasar por" estas relaciones trastornadas para así poder modificarlas; es decir, hay que aprender a identificar cuál es la definición de la relación y sus trastornos, y hablar sobre ello (esto sería metacomunicar) para no dejarnos llevar indefensos por sus consecuencias» (Brunner, 1978, pág. 63ss.).

Ciertamente, el entusiasmo que se percibe en estas citas lo entiende cualquiera que haya experimentado alguna vez cómo al manifestar que existe un trastorno en la comunicación («¡Con el corazón en un puño!, ¿No se reirán de mí?, ¿No me dejarán hecho polvo?») ha contribuido a aclarar «la verdad de la situación» y ha desencadenado una discusión intensa y liberadora, en vez de seguir padeciendo en silencio «el malestar» generado por

esa comunicación o poniendo al mal tiempo buena cara. La mayoría de las veces, todos sentían ese malestar, pero nadie imaginaba que los otros también lo estuvieran padeciendo.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que tampoco existe ninguna garantía de que en el nivel metacomunicativo no se vuelvan a cometer los mismos errores, con lo que el trastorno solo experimenta un cambio de niveles. En un caso así conviene consultar a un asesor externo de comunicación que ejerza como «comadrona» de noticias claras en sentido «cuadrático» y como abogado sensible a las reglas que fomentan la interacción (véase pág. 147ss.).

Para terminar, mostramos un ejemplo de metacomunicación en un equipo de trabajo. El punto de partida es una «sospecha de instrumentalización» (cf. pág. 72ss.).

> En el equipo se había convertido en una costumbre delegar las tareas desagradables, con altivez y una mezcla de seriedad y burla, al pardillo de turno, que era recompensado con halagos por sus cualidades especiales precisamente para realizar esa tarea.
>
> Compañero de trabajo A: No estoy muy seguro de poder alegrarme de sus halagos. Sospecho que si halagamos es que pensamos que el otro es un pardillo.
>
> Compañero B (se ríe): ¿No estará viendo lo propio en los demás?
>
> Compañero A: ¿A usted no le parece así?
>
> Compañero B: Bueno, yo no lo veo tan retorcido. Claro que cuando le decimos a alguien: «Usted es el más indicado para realizar esta tarea», todos sabemos que es para motivarle. Hacerlo guiñando el ojo creo que no es más que una especie de juego.
>
> Compañero A: A lo mejor me lo tomo demasiado en serio. Pero hay algo de todo esto que realmente me molesta.
>
> Compañero C (a A): Me alegro de que lo mencione. Creo que muchas veces nos ponemos a bromear así cuando las cosas se ponen delicadas. Yo mismo también lo hago, y eso que no acaba de gustarme. Por ejemplo, el otro día….

Ejercicio

Se trata de un ejercicio de introducción a la metacomunicación: la próxima vez que una conversación le haya dejado mal sabor de boca tome algunas notas relacionadas con los siguientes puntos: ¿Cómo me he sentido durante la conversación? ¿Qué ha provocado estos sentimientos? ¿Tenía yo claro lo que quería? ¿Cuál era mi mensaje? ¿He podido transmitirlo? ¿Qué me hubiera gustado decir claramente? ¿Qué me lo ha impedido? Ahora, tras la conversación, ¿qué me gustaría decir? ¿Qué fantasías tengo sobre las anotaciones que estaría ahora haciendo el otro?

Ella es Meta.
Nos recomienda…

en situaciones de difícil solución

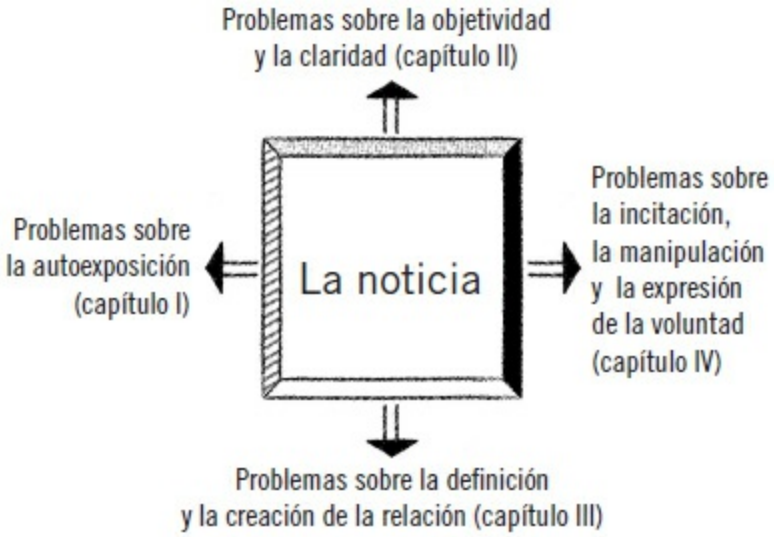
y en momentos de tensión,

que nos observemos un momento desde fuera
y conversemos sobre el trato que nos damos:
que practiquemos la metacomunicación.

Parte B

Problemas destacados de la comunicación interpersonal

En esta segunda parte vamos a observar otra vez, uno por uno, los cuatro aspectos de la noticia y a analizar algunos problemas psicológicos destacados que se relacionan con cada uno de ellos. A diferencia de la parte A, construida de forma sistemática, la parte B puede leerse en cualquier orden, dependiendo de su interés. La construcción de la parte B se refleja en el siguiente cuadro sinóptico:


Problemas sobre la objetividad y la claridad (capítulo II)
Problemas sobre la autoexposición (capítulo I)
La noticia
Problemas sobre la incitación, la manipulación y la expresión de la voluntad (capítulo IV)
Problemas sobre la definición y la creación de la relación (capítulo III)

I. El aspecto de la autoexposición de la noticia

Cuando expreso algo estoy *ofreciendo* información sobre *mí*. Así pues, toda noticia contiene (también) cierto contenido de autoexposición, y este es un fenómeno existencial por el que cada palabra es una especie de confesión y cada manifestación una muestra de la personalidad del que habla. Esta autoexposición puede ser más o menos consciente, más o menos rica y profunda, o estar más o menos camuflada y oculta, pero siempre está presente.

Una y otra vez compruebo que simplemente la palabra *autoexposición* provoca cierto nerviosismo y rechazo: «¿Acaso se supone que hago una especie de striptease emocional?». Tanto el emisor como el receptor consumen mucha energía en este aspecto de la noticia. Es psicológicamente explosivo.

Quisiera plantear los problemas psicológicos de la autoexposición en la comunicación, sobre todo desde el punto de vista del emisor. El ojo de su alma ve ante sí a un receptor con un oído muy sensible a la información de autoexposición que emite (cf. fig. 20, pág. 64), de manera que se encuentra ante la temida pregunta: «¿Qué imagen se lleva de mí?». Sobre este fenómeno del miedo casi permanente a la autoexposición se hablará a continuación (cap. 1, pág. 114ss.). En una digresión, se rastrearán los pasos de la formación de este miedo hasta la socialización infantil. Acto seguido, se plantearán las siguientes preguntas: ¿Cómo maneja el emisor este miedo a la autoexposición? ¿Con qué técnicas cuenta para autopresentarse y protegerse del miedo? Aquí se hablará de las técnicas de autopresentación y se demostrará que el emisor (debido a la gran preocupación que le genera este aspecto) consume muchísima energía en configurar su autoexposición (cap. 2, pág. 122ss.). Las consecuencias de este derroche de energía anímica se presentan como una amenaza tanto para los hechos como para la convivencia con los demás (cap. 3, pág. 133ss.). Pero, entonces, ¿cuál es la alternativa? En el cap. 4 (pág. 134ss.) se presentan y debaten algunas pautas que ofrece la psicología de la comunicación, dirigidas a posibilitar un mejor entendimiento. Se pone en evidencia que la demanda «sé tú mismo» solo puede realizarse si el emisor consigue autoexponerse primero ante sí mismo. Dicho de otro modo: para permitir que otros accedan a mí, yo

mismo tendré que haber encontrado antes el acceso a mi persona, y hallarlo siempre otra vez. Y aunque este objetivo parezca utópico, sí es posible una aproximación. Aquí es donde se plantea la cuestión de las vías del autoconocimiento (cap. 5, pág. 144ss.).

1. El miedo a la autoexposición

La carga emocional que siente el emisor es extremadamente evidente en situaciones que tienen la autoexposición como fin principal. El ejemplo paradigmático es el examen. Las noticias del emisor aquí se evalúan con el oído de la autoexposición: «¿Qué me dicen sobre ti tus explicaciones, cualificaciones y conocimientos?». El emisor siente miedo frente al examen, por ejemplo: «¿Aprobaré o fracasaré ante este juicio?». Bien es cierto que los exámenes, las entrevistas de trabajo, los test psicológicos, etc., precisamente se caracterizan por conceder especial importancia al aspecto de la autoexposición, pero puesto que en la vida todas las noticias cuentan con este aspecto, sentimos una dosis de este miedo al examen ante cualquier relación interpersonal. Este miedo a la autoexposición se basa en la anticipación de un juicio negativo que supuestamente van a hacer sobre mí las personas de mi entorno, pese a que, como emisor, en realidad yo sea la persona más cercana a mí mismo, y muchas veces mi juez más estricto.

Por eso muchas personas no se atreven ni a abrir la boca. Una encuesta a alumnos de las escuelas de Hamburgo dio como resultado que el 70 % consideraba que tenía dificultades para hablar con otras personas, ya fueran adultos o de su misma edad. Al parecer, la temida pregunta: «¿Cómo me ven los demás?» domina la vida anímica de forma abrumadora. Un estudiante de derecho escribe:

> Muchas personas tienen verdadero miedo a no conocer ciertas cosas, porque precisamente esto podría interpretarse como una debilidad. De ahí surge a menudo una verborrea «razonable» pero sin mucho sentido, solo para evitar la sospecha de ser un «desconocedor» […]. También en el contacto con otras personas, en especial en la búsqueda de pareja, compruebo que existe un miedo muy acusado a abrirse, ya que podrían revelarse ciertas «debilidades». No expresar demasiado por si el otro se lleva una mala imagen de mí (extraído del diario de notas de una conferencia, 1980).

Este miedo es especialmente perceptible cuando nos encontramos ante un gran público. Supongamos que estoy en una asamblea política o en una reunión de padres y quiero decir algo sobre el tema que se trata. El corazón me late con fuerza antes y mientras pido la palabra. Los latidos tienen la función biológica de suministrar mucha sangre a los músculos para que, en situación de emergencia, puedan estar preparados. El cerebro

manda este refuerzo cuando considera que la situación es seria, es decir, cuando está a punto de producirse una circunstancia que exige una reacción de supervivencia, es decir, de defensa, ataque o huida.

Mi cuerpo me comunica con claridad lo que para mi razonamiento puede resultar absurdo, que la aportación de contenido objetivo que quiero hacer me pone en una situación de «emergencia» personal que amenaza mi autoestima. El riesgo que corre el emisor queda expresado en el antiguo dicho: *Si tacuisses, philosophus manisses* («Callar es de sabios»).

Recapitulemos: el emisor sabe que sus noticias también se reciben y juzgan desde el aspecto de la autoexposición, lo que provoca una especie de miedo permanente y generalizado al examen, que yo llamo miedo a la autoexposición.

Por cierto, que de ahí también viene el temor al psicólogo, ya que se supone que es una persona experta en evaluar las noticias desde el aspecto de la autoexposición (¡da igual lo que yo diga, él verá a través de mí y sabrá lo que me pasa!).

Por otro lado, en parte, dejamos de sentir el miedo a la autoexposición porque hemos aprendido técnicas de comunicación que lo reducen o anulan directamente. Sobre estas técnicas trata el capítulo 2. Pero antes vamos a echar un breve vistazo a la historia del miedo a la autoexposición.

1.1. Sobre la aparición del miedo a la autoexposición

Todo el mundo ha sentido alguna vez el miedo a la autoexposición y, en mayor o menor medida, lo conoce por propia experiencia. ¿De dónde procede este miedo? ¿Es congénito? ¿Es el destino del ser humano? ¿Es neurótico y superfluo?

Bajo mi punto de vista, los orígenes del miedo a la autoexposición se sitúan en la primera infancia, y surge como consecuencia casi forzosa del *choque* entre el *individuo* infantil y la *sociedad.* El miedo a la autoexposición forma parte de las *secuelas duraderas* de ese *choque*. A pesar de que el choque es inevitable, la dureza del impacto y las heridas que genera varían mucho en función de lo afectuosa y libre de prejuicios que sea la educación y de lo humana que sea la sociedad. A continuación quisiera distinguir dos aspectos de este choque entre el individuo y la sociedad, y a partir de ahí deducir cómo surge el miedo a la autoexposición y las estrategias para su superación. Uno de los choques se produce entre el ser infantil y las normas sociales; el niño, al darse pronto cuenta de que una parte de su personalidad es ilícita y mala, tiene una buena razón para

esconder ese yo indeseado. Este proceso de represión de las partes no deseadas de la persona se ha descrito ampliamente en la bibliografía sobre el psicoanálisis.

El otro choque se produce entre la indefensión y la insuficiencia infantil, y las exigencias de rendimiento de la sociedad. El postulado que fijó el terapeuta de la psicología profunda, Alfred Adler, sobre el «sentimiento de inferioridad» como destino del ser humano nos lleva a la siguiente conclusión: no me puedo mostrar con todas mis carencias, por lo que son necesarios numerosos intentos de revalorizarme.

Hagamos un seguimiento más detallado de estas dos líneas de evolución del miedo a la autoexposición.

El choque entre las cualidades infantiles y las normas sociales. Una experiencia fundamental para cualquier niño es la incompatibilidad, en cierta de medida, de sus deseos y particularidades con las normas sociales: «Ser obediente, exigir poco, someterse, no romper nada, reprimir la rabia, no mostrar sexualidad alguna, etc., son las prohibiciones infinitamente difíciles de interiorizar de las que depende que al niño se le permita sentirse bien» (Richter, 1974, pág. 80). Por lo general, son los padres los que, en primer término, a través del premio y el castigo y del amor y la privación del amor, transmiten estas normas al niño, enseñándole a temer a ese yo indeseado. El miedo está plenamente justificado, no es en modo alguno neurótico y conduce a la adaptación y la represión de las partes «malas». Con este proceso, los padres (y más adelante los vecinos, los maestros, los profesores y los compañeros) de algún modo se convierten en jueces ante los cuales hay que quedar bien para conseguir felicidad y una buena autoestima. El niño aprende a que solo determinados sentimientos, pensamientos y conductas obtienen los aplausos del juez; otros, en cambio, son «malos» y deben reprimirse y esconderse frente a los demás (véase fig. 39).

Pues bien, a eso le sigue algo más: con el paso del tiempo, el niño hace suyos los veredictos de sus jueces «interiorizándolos». Los sentimientos prohibidos y los actos impulsivos ya no necesitan a un juez externo para reprimirse, ya que de manera automática desatan sentimientos de culpa y de vergüenza; por tanto, el juez se ha metido en nuestro interior en forma de conciencia, de sentido del honor o de superyó. Con la creación del superyó, el miedo deja de salir a la luz con tanta fuerza y los impulsos revierten el castigo sobre sí mismos, reprimiéndose a tiempo, es decir, tapando el pozo de serpientes.

Por tanto, en nuestro interior está el juez, pero también lo proyectamos otra vez hacia fuera, hacia el lugar donde originalmente lo encontramos, es decir, hacia otras personas. Quien roba

Figura 39. El niño pronto se da cuenta de que solo una parte de su persona es digna de ser querida. Como consecuencia, se escinden las diferentes partes de la personalidad.

un jarrón en un centro comercial escondiéndolo bajo la falda de pronto siente cómo todas las miradas de los clientes y vendedores se dirigen hacia su persona; se siente descubierto, juzgado y rodeado de detectives y jueces. Y esto mismo es lo que nos pasa, aunque de forma más atenuada, en nuestro día a día: siempre llevamos algo «escondido bajo la falda» y proyectamos en otra gente a nuestro juez interior, sobre todo en las personas que se parecen a nuestros «antiguos jueces», ya sea por su edad, por su aspecto o por su comportamiento (es el llamado miedo a la autoridad), o porque nos den a entender que nos están observando con una mirada crítica. Del mismo modo tememos que nos hagan daño precisamente a causa de esos rasgos que nos avergüenzan o que pensamos que son signo de debilidad.

> La predisposición al miedo que tenemos desde la infancia nos hace reaccionar con un miedo repentino y espontáneo ante cualquier persona que se presente con gesto punitivo y de reproche. El otro adopta así –no objetivamente hablando pero sí en nuestra concepción subjetiva– la figura transitoria de juez autoritario situado por encima de nosotros. Nos encontramos así en una especie de situación de prueba en la que debemos quedar bien ante los demás. Hay miedo de no quedar bien. Para vencer ese miedo echamos mano de forma espontánea e inconsciente de todos nuestros recursos para ganar simpatía, reconocimiento y respeto (Duhm, 1972, pág. 22).

Estas proyecciones (por las que los otros son jueces que deben darnos su veredicto de aprobación) representan un miedo neurótico. Neurótico porque entre tanto ya es en cierta medida superfluo (al contrario del miedo realmente justificado del niño). Tampoco es pura fantasía que los otros nos estén juzgando de continuo, puesto que el oído de la autoexposición del receptor siempre está un poco afinado. Pero se trata de una percepción exagerada de este hecho. Por lo general, el receptor tiene preocupaciones bien distintas; y en no pocas ocasiones él también cree tener algo «prohibido bajo la falda» y está muy ocupado en evitar que lo descubran y lo condenen.

El choque entre la indefensión del niño y las exigencias de rendimiento del entorno. Según Adler, la experiencia básica del niño es la de su propia inferioridad:

> Si tenemos en cuenta la insignificancia e indefensión del niño, que perdura tanto tiempo y le transmite la sensación de estar creciendo a la vida con dificultad, se puede asumir que en los inicios de cualquier vida psicológica aparezca un *sentimiento de inferioridad* más o menos profundo (Adler, 1966, pág. 71).
>
> Pequeño, débil, desorientado, indefenso llega el ser humano al mundo. En todos los sentidos en desventaja frente a los adultos, el niño tiene un sentimiento de inseguridad. Anhela tener seguridad. Hacerse mayor se convierte en su máximo deseo. Ser mayor significa estar en condiciones de coger un objeto, abrir una puerta, ampliar el perímetro de los movimientos, satisfacer muchos deseos (Jacobi, 1974, pág. 54).

En condiciones favorables (si el niño se siente querido, encuentra su lugar perfectamente aceptado en la comunidad y es alentado en el camino del aprendizaje) pronto se construye una autoestima sana. Sin embargo, las experiencias de la infancia muchas veces son proclives a fortalecer ese sentimiento de inferioridad: una educación sobreprotectora o consentida le da la impresión al niño de no poder valerse por sí mismo y de estar mal preparado para la vida, en la que le esperan experiencias humillantes y bochornosas, debido a su atraso en el aprendizaje. Derrotas sensibles en la rivalidad entre hermanos también pueden causar sentimientos de inferioridad en el niño. En definitiva, todos los mensajes relacionales de carácter denigrante que provienen del entorno contribuyen a consolidar una imagen negativa de uno mismo, del tipo «¡yo valgo poco!» (cf. cap. BIII, pág. 220ss.).

Cuanto más acusado sea este sentimiento de inferioridad, más preocupada estará la persona, según Adler, por compensar ese sentimiento que le aqueja y por revalorizarse a sí mismo. Cualquier aspiración de prestigio, superioridad y poder tiene su origen en el afán de superar (compensar) la propia debilidad (real o imaginada) y a ser posible –para más garantía– apuntando más lejos de lo necesario (sobrecompensación). Desde este

punto de vista, el miedo a la autoexposición se revela como el miedo a ser desenmascarado como un fracasado. Cuanto más interiorizado está el sentimiento de inferioridad, más tenderá el adulto a:

- Fantasear con que sus allegados son jueces severos, ante cuyos ojos tiene que demostrar su valía y esconder sus partes débiles, para así ser mínimamente aceptado.
- Concebir situaciones inofensivas (los juegos de fortuna, ser anfitrión, un encuentro sexual) como una *cuestión de rendimiento*, es decir, experimentando todo como una especie de prueba a su persona.
- Ver al otro como a un *rival* y temer la derrota en la carrera por el reconocimiento y el prestigio.

1.2. El mundo de jueces y rivales, ¿un producto de la fantasía?

El mundo de jueces y rivales no es un mero producto de la fantasía o una simple proyección neurótica. Al contrario, en nuestra sociedad, muchos ámbitos de la vida (por ejemplo, la escuela y el mundo laboral) están organizados de tal manera que a la fuerza se convierten en un caldo de cultivo del miedo a la autoexposición, al estar constituidos sobre los principios del rendimiento y la rivalidad.

La escuela en realidad debería estar al servicio del aprendizaje y la formación de la personalidad. Sin embargo, como también cumple la función social de separar el trigo de la paja, es decir, ubicar al alumno en función de su rendimiento, para él adquiere una importancia vital el hecho de dar una buena imagen en el plano autoexpositivo. En realidad está rodeado de jueces (profesores) y rivales (compañeros de clase). Tiene que ser más que bueno; debe ser mejor que los demás para poder llegar a ser alguien en la vida. Lo que en la escuela llama la atención y resulta fatal, en mayor o menor grado, también rige en otros muchos ámbitos de la vida, sobre todo en el sistema económico capitalista. A esto se refiere Duhm con especial énfasis:

> La polaridad entre poder y no poder se convierte en el criterio de valoración principal en casi todas las cuestiones de la vida. La vida se plantea como una sucesión de pruebas temibles. Así es como el principio de rendimiento (y competencia) ahonda la brecha entre los seres humanos, los enfrenta entre sí, dejando un poso de envidia y resentimiento, hasta en las mejores relaciones.

El miedo a los jueces y a los rivales no existe por azar. Es más, la mayoría de las veces el miedo se convierte en un compañero de vida constante, hasta llegar incluso a transferirse a situaciones sin carácter de competición o tribunal (Duhm, 1972, pág. 50).

2. La autopresentación y la autoocultación

Desde este trasfondo social y personal-biográfico es comprensible que el emisor esté siempre un poco preocupado por su autoexposición y vierta una parte importante de sus energías en la configuración de ese lado autoexpositivo. La variedad de técnicas que para ello tiene a su disposición se pueden dividir a grandes rasgos entre *técnicas de impacto* y *técnicas de fachada*. Las primeras son aquellas que se orientan a mostrar la mejor cara de cada uno, acumulando puntos a favor. Junto a esta estrategia marcada por la esperanza de éxito se encuentran las técnicas de fachada, motivadas por el miedo al fracaso, es decir, las que tratan de mantener oculta la parte «menos presentable» de la persona. Sin embargo, también a veces nos encontramos con una tercera forma de autopresentación, que parece contradecir por completo lo expuesto hasta ahora: me refiero a un estilo ostentativo que consiste en infravalorarse uno mismo, callándose los méritos.

A continuación vamos a examinar con más detenimiento las técnicas de impacto, fachada y autoinfravaloración.

2.1. Técnicas de impacto

El lenguaje posee muchas expresiones para designar el esfuerzo del emisor por presentar «su mejor cara»: darse importancia, darse aires de algo, autocomplacerse, pavonearse, sacar pecho, no tener abuela, fanfarronear, hacerse valer, el autobombo, etc. También son abundantes y muy particulares las técnicas que se pueden utilizar para este fin. Sin embargo, el problema con el que se encuentra el emisor es que exteriorizar abiertamente los propios méritos dándose importancia resulta burdo y, además, produce el efecto contrario al deseado. Por otro lado, rara vez viene al caso.

Así que discretamente debe entretejer los méritos en el contenido objetivo (primer lado de la noticia). Una de estas técnicas se desarrolla en el cap. BII, 2, pág. 164ss.: se trata del lenguaje incomprensible. Las exposiciones difíciles de entender no contribuyen al entendimiento del receptor sino más bien al propio prestigio: «¡No entiendo una palabra, pero debe ser un lumbrera!». Otra técnica consiste en *enviar por el canal secundario referencias personales de altos vuelos.* Es decir, dejar caer de refilón, como quien no quiere la cosa, algo impactante sobre uno mismo. Por ejemplo, si alguien dice: «Tienes toda la razón, nosotros tuvimos exactamente el mismo problema con las obras

que hicimos en la casa de Bangkok» o «Lo que estás diciendo ya me lo decía siempre mi amigo Einstein, y para serte sincero yo no estaba muy de acuerdo con él» o «De los cocientes intelectuales no se puede deducir demasiado; yo, por ejemplo, tengo, al parecer, 131 y muchas veces parezco un tonto». Por consiguiente, se trata de aparentes aportaciones al contenido objetivo que en realidad lleva el mensaje principal por el lado de autoexposición, al hacer referencia a: «¡Mirad quién soy, lo que tengo y lo que sé hacer!». Este tipo de mensajes para impresionar no solo dominan las conversaciones de salón, sino también las objetivas o de trabajo, ya que se dicen muchas cosas para destacar la propia valía y competencia. Al mismo tiempo, otra técnica muy extendida es la búsqueda de la ventaja de jugar en casa. Esto se refiere a dirigir la conversación hacia aquellos temas sobre los que se tienen muchas cosas inteligentes que aportar, donde uno se siente, por así decirlo, en casa. En muchas conversaciones se producen auténticas peleas por obtener la ventaja del juego en casa.

Así pues, tanto en el contenido como en la forma, se pone de manifiesto el empeño de las personas por revalorizarse a sí mismas. El emisor, encantado, cuenta acontecimientos de su vida de los que indirectamente se puede deducir el tipo de persona que es. Y casi siempre creando una buena imagen. En este caso, el mensaje de impacto se sitúa en el contenido. Estará en la forma si el lenguaje que utiliza el emisor subraya su posición destacada frente a la masa. Así es como puede ser mejor «permanecer» en algún sitio que «estar» en él, o «expresarse» en vez de «decir algo». «Casi siempre cenamos fuera» no es tan elegante como «Por la noche nos gusta salir a tomar un refrigerio». Asimismo, «Tener algo a tu disposición» es un poco mejor que simplemente «Tener algo».

Prefiero ahorrarme la enumeración de más técnicas de impacto. Cada cual observándose a sí mismo descubrirá las técnicas que utiliza. El contenido de lo que impresiona suele depender del receptor: a uno le puede impresionar que menciones la piscina de tu casa, a otro las opiniones progresistas, a otra persona una buena formación, a otro unas obscenidades calenturientas y a otro individuo las manifestaciones de rechazo hacia ciertas personas (o grupos).

2.2. Técnicas de fachada

Bajo este concepto se engloban todas las técnicas que tienen como objetivo esconder o disimular determinadas partes de la propia persona que se consideran negativas. Tan solo

para decir algo hace falta un mínimo de agallas para la autoexposición, puesto que de mi aportación se podrían sacar ciertas conclusiones sobre la incompetencia o extravagancia de mi persona (*Si tacuisses*…).

En muchos casos quedarse callado es la barrera de defensa más sólida contra el miedo. De hecho, muchos alumnos evitan hacer preguntas («¡Va pensar que soy idiota!»), y muy pocos estudiantes se atreven a decir algo en los seminarios («¿No me pondré en evidencia?»); así, en cualquier reunión o en otros lugares son muy pocos los que afrontan el riesgo de hablar.

En cuanto el emisor habla, cambia la prioridad de las técnicas utilizadas. Las técnicas de fachada están de alguna manera tan inscritas en el emisor que se convierten en su segunda naturaleza. Son sistemas de seguridad automáticos que velan por que el emisor ya no sienta el miedo a la autoexposición. Algún lector, al leer el fragmento sobre el miedo a la autoexposición, puede haber pensado lo siguiente: «¿Pero cómo es posible que en toda comunicación entre en juego el miedo a la autoexposición? Esto tiene que ser una exageración. En cualquier caso ¡yo no siento nada de eso!». Con la ayuda de las técnicas de autoocultación se consigue que el miedo no aflore. Porque el que ha levantado barreras con sistemas de alarma y cañones de defensa por todas partes podrá sentirse seguro y no advertir el miedo, que estará oculto tras la barrera y vigilado por el sistema de seguridad.

Reclusión tras la fachada. «En la vida cotidiana nos encontramos con personas que viven de alguna manera detrás de una fachada. Personas que están interpretando un papel y que dicen cosas que no sienten» (Tausch y Tausch, 1977, pág. 214). En oposición a esto, Tausch habla de la «autenticidad» cuando la conducta externa se adecúa a los sentimientos y la tesitura interna.

La pregunta clave del lado de autoexposición de la noticia es: ¿estoy en contacto conmigo mismo?, ¿lo que digo se basa en la propia experiencia, los sentimientos y los pensamientos? ¿Viene «de dentro» o se trata más bien de un parloteo distante y huidizo, por muy fundado y objetivo que parezca? En primer lugar, la fachada sirve para esconder todo lo que uno considera «poco presentable» de sí mismo y que resulta una amenaza para la autoestima bajo el lema: ¡no mostrar ninguna debilidad o sentimiento! A veces puedo sentirme agredido, ofendido o excluido, pero intento evitar que se me note; me late con fuerza el corazón y tengo miedo, pero aparento calma. Me enfado pero

pongo al mal tiempo buena cara. Especialmente Richter (1974) ha llamado la atención sobre el hecho de que en nuestra cultura, y sobre todo el hombre, considera que el sufrimiento personal (tener problemas) es inaceptable y se empeña en ocultarlo ante los demás y ante sí mismo. «¡Pero si estoy perfectamente!» es la visión que tiene de sí mismo «el hombre enfermo que no se permite a sí mismo sufrir». Esto sobre todo es válido para el triunfador, el «tipo 10», que destaca por su gran ambición, su gran sed de éxito y de reconocimiento social, y por tener una actividad frenética.

Al ocultar los estados internos no solo estamos haciendo una maniobra táctica aplicada de forma consciente o tal vez automática. Muchas veces realmente dejamos de percibir los sentimientos en nuestra vida interior. Si en la infancia no estaba permitido expresar ciertos sentimientos (por ejemplo, de dolor), significa que estos fueron bloqueados con fuerza y, de alguna manera, amputados. Solo pudo sobrevivir la «mitad positiva» del hombre demediado (cf. fig. 39), la que es el reflejo de los deseos del exterior. De adultos vamos cargando con la otra mitad bloqueada, y esta especie de bloqueo puede manifestarse precisamente en una tensión muscular crónica, una respiración superficial, etc. Bien es cierto que se puede vivir con una emotividad reducida, pero de este modo es difícil ser muy vital. Desbloquear esa mitad –aunque los motivos originales ya no existan– parece peligroso: ¿no explotarán de súbito todos los afectos bloqueados, desbordándome por completo y haciéndome descarrilar? De hecho, el arte de la psicoterapia y de la meditación (Schwäbisch y Siems, 1976) consiste en llevar a cabo, dosificando en pasos asimilables, el *proceso de integración de las partes escindidas de la personalidad*.

Estoy convencido de que esta reflexión nos lleva hasta una de las raíces más hondas de la humanidad, y, por tanto, también –en el caso del «bloqueo»– a la raíz de la inhumanidad. Porque la lucha despiadada contra las partes amputadas se ejerce (en forma de proyección) con el prójimo, sobre todo con el otro, con el cabeza de turco, y también con los niños, ante quienes todavía no hemos superado la «pedagogía negra», esa que saca el demonio a palos, (cf. Miller, 1980), y que solo superaremos cuando nos hayamos reconciliado con nuestro propio demonio.

Recursos del lenguaje para la autoocultación. La fachada generalmente se presenta en forma de lenguaje objetivo e impersonal, elevado y abstracto. También con gestos y mímica muy reducidos y un tono de voz claro. Resumiendo, es una forma estéril de

expresarse que recuerda más a un comunicado oficial que a una manifestación personal espontánea. En un contexto en que las particularidades humanas importan menos que el cumplimiento fiable de las expectativas que corresponden a cada rol, una conducta de este tipo garantiza la seguridad y evita, al menos aparentemente, el roce. Sobre todo en el mundo laboral impera la norma de dejar al margen las cuestiones personales, o incluso los sentimientos. Una comunicación autoocultadora y enajenante resulta completamente homogénea. Sin embargo, los intentos de ocultarse y alejarse de uno mismo se delatan con determinados síntomas del lenguaje. Son una especie de pequeños recursos verbales de autoocultación.

Las generalizaciones. El emisor utiliza con gusto las formas genéricas para despersonalizar los contenidos. Así pues, no dirá: «¡Estoy muy enfadado porque he tenido que esperar mucho tiempo!», sino: «Uno se enfada si le hacen esperar mucho tiempo».

Con esta manera de expresarse lo que en realidad es una experiencia personal se convierte en un caso concreto de una ley de carácter general. De esta forma uno no comunica algo personal sino algo sobre toda la humanidad.

Primera persona del plural. La misma función de evitar el «yo» la cumplen muchas veces las frases que a través del «nosotros» le permiten al emisor no exponerse personalmente y saber que sus opiniones e intenciones están a salvo dentro de la comunidad. Al comenzar uno de nuestros seminarios de comunicación, nos dice un participante: «Estamos abiertos a todo lo nuevo, pero también somos escépticos de que sirva de algo». «¡Y ahora queremos irnos a la cama!», dice la madre a la familia cuando ya es de noche. Esta formulación pocas veces se ajusta a la realidad, pero tiene la ventaja de que la persona se expone menos que si dijera: «¡Quiero irme ya a la cama y deseo que vosotros hagáis lo mismo!».

Las preguntas. Las preguntas a menudo tienen la función de ocultar la propia opinión y reclamar que sea el otro el que se autoexponga. Entonces dejan de ser un medio para obtener información y se convierten en una técnica para asegurarse el control: «¿Por qué te has comprado el vestido?». En realidad puede estar queriendo decir: «No me gusta tu vestido nuevo». Detrás de muchas preguntas objetivas se esconde una opinión en contra.

Las formas impersonales. Ese «yo» que exige una mirada valiente hacia el interior con frecuencia también se sustituye por formas impersonales y anónimas. Con una afirmación en apariencia objetiva, como «No se puede soportar…», el emisor evita

expresar su implicación personal y llamar a las cosas por su nombre. ¿Quién no puede soportarlo? Tal vez lo que se oculte detrás sea: «No quiero volver a escuchar las largas crónicas de viaje del tío Matías, pero tampoco he tenido el valor de interrumpirle y expresarle mi deseo». El enfrentamiento con uno mismo y con el otro que requeriría esta formulación sería, desde luego, menos aburrido, pero más arriesgado e incómodo. Así que se prefiere que sea insoportable.

Mensajes-tú. Sin lugar a dudas, una de las técnicas más extendidas para evitar los mensajes-yo con carácter emocional consiste en recurrir a los mensajes-tú (Gordon, 1970, cf. también pág. 92). Esta técnica trata de transformar una experiencia interna propia para convertirla en una manifestación sobre el otro. En la siguiente tabla se contraponen algunos ejemplos de mensajes-tú con sus correspondientes mensajes-yo (no expresados).

Mensaje-tú:	**Mensaje-yo (no expresado):**
«¿Siempre tienes que interrumpirme cuando hablo? Deberías apuntarte a un curso de conversación.»	«Me molesta que me interrumpan porque pienso que lo que cuento no es suficientemente interesante.»
«No se te puede contar nada.»	«Que lo hayas contado me da una vergüenza terrible.»
«Con ese pantalón vas haciendo el ridículo, ¡ponte otro!»	«Temo que la gente se ría de tu pantalón, lo que me daría mucha vergüenza.»

El mensaje-tú es un medio de combate perfectamente válido. No solo tiene la ventaja de que la propia vida interior resulta irreconocible, sino que además pone al otro en un aprieto. En la fig. 40 se muestra cómo detrás de un mensaje-tú puede haber muy diversos estados del yo. Al carecer de contenido autoexpositivo, la noticia queda confusa.

Muchas veces ni el propio emisor conoce la parte sumergida del iceberg. Solo en el marco de una terapia y de una exaustiva autoexploración podrá salir a la luz el estado oculto del yo.

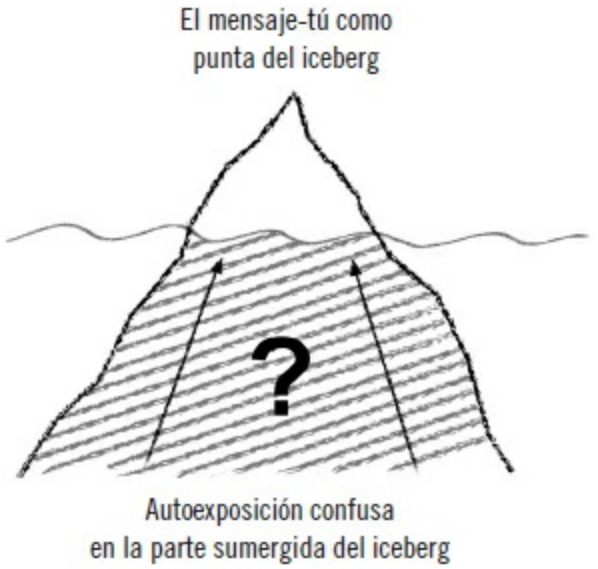


Figura 40. El mensaje-tú no solo es punzante, sino que hace que no quede definido el estado emocional del emisor.

He aquí un ejemplo tomado de un asesoramiento de pareja. Durante unas vacaciones ocurrió lo siguiente: el hombre quería hacer algún plan, pero la mujer, en cambio, ojeaba revistas en la playa. Alterado, el hombre le gritó: «¡Pero qué vaga eres!».

En el siguiente fragmento de conversación entre el terapeuta y el hombre, el profesional intenta descubrir el mensaje-yo que se oculta.

Terapeuta: ¿Qué siente cuando su mujer está ahí tumbada en la arena?

El hombre: Me parece fatal su actitud tan pasiva, desperdiciando de esta manera las bonitas vacaciones. Hay tantas cosas que se podrían hacer.

Terapeuta: El mundo tiene mucho que ofrecer y ella desperdicia el valioso tiempo. ¿Usted nunca lo ha hecho?

El hombre: Sí, sí, a mí antes también me ocurría; a menudo no sabía qué hacer y andaba vagueando todo el día.

El terapeuta: ¿Y qué le parecía?

El hombre: Me parecía un infierno, en aquella época me descuidé mucho.

Así se hace evidente que el hombre ha desarrollado un espíritu diligente y emprendedor en respuesta al miedo profundamente enraizado que tiene a perder el tiempo y desperdiciar la vida, y de este modo, el comportamiento de su mujer le recuerda a su antiguo infierno, y su menosprecio hacia ella en realidad es el intento de aplacar su propio infierno. Aquí se precisó el trabajo terapéutico para poder descubrir el mensaje-yo. Desde esta perspectiva, el mensaje-yo se revela como la expresión de una autoaclaración profunda y no solo como una mera formulación diferente de nuestras reacciones. Una comunicación clara exige una autoaclaración previa.

2.3. Técnicas ostentativas de autoinfravaloración

Justo al contrario de las técnicas de impacto descritas en el capítulo 2.1., de vez en cuando nos encontramos con personas que se presentan a sí mismas como insignificantes, débiles, desamparadas y sin valor alguno: «¡Yo valgo poco!». Se aproximan a la gente de su entorno autopresentándose de este modo. ¡Pero bueno! ¿Por qué calla sus méritos? ¿Realmente es incapaz de presentarse de forma positiva? Aquí es donde hay que recordar el carácter cuadrático de las noticias y que los mensajes de autoexposición también tienen un aspecto de incitación. Al margen de que esta pueda insinuar: «¡Llévame la contraria!» (*Fishing for compliments*), también puede tratarse de un intento de preparar al receptor para que acepte asumir las tareas pesadas y difíciles («Yo valgo poco, así que tendrás que ser tú quien me alivie del peso de la vida») [véase fig. 41].

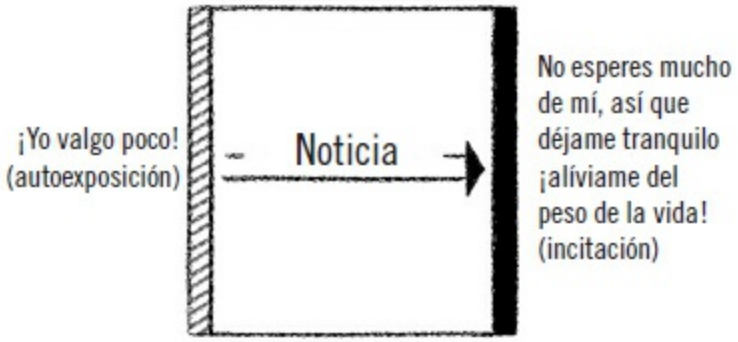

¡Yo valgo poco!
(autoexposición)
Noticia
No esperes mucho de mí, así que déjame tranquilo ¡alíviame del peso de la vida!
(incitación)

Figura 41. El aspecto (oculto) de incitación en un mensaje de autoinfravaloración como autoexposición.

Dreikurs (1971) ve en la ostentación de la propia insuficiencia, característica de los niños, una expresión de gran desánimo relacionada con el objetivo (el enfoque último, cf. págs. 71 y 259) de librarse de determinadas tareas:

> Se esconde tras una ostentación de inferioridad real o imaginada y utiliza su propia incapacidad como protección, para que no se le exija o se espere nada de él (pág. 42).

Para el receptor de una noticia como la de la fig. 41, es importante saber que una reacción de incitación puede reforzar en ciertos casos esta insuficiencia. Con una bienintencionada ayuda se está aceptando el mensaje relacional «Tú eres fuerte – yo soy débil», lo que para el receptor puede resultar tentador, pero hace que el otro siga siendo insignificante y dependiente. Sobre el punto de equilibrio entre ayudar demasiado o demasiado poco, Ruth Cohn afirma: «Quien ofrece menos de lo necesario es un ladrón,

quien ofrece más es un asesino» (Cohn, 1975, pág. 123; cf. también pág. 227ss.).

3. Los efectos de las técnicas de autopresentación

La preocupación excesiva por la autoexposición consume energía, dificulta que el intercambio objetivo dé sus frutos y crea barreras interpersonales.

Amenaza para el fruto del intercambio objetivo. Naturalmente, si los interlocutores están tan preocupados por hacerse valer, y si el miedo a la reprobación y el deseo de causar buena impresión provocan un ambiente tenso y poco constructivo, no podrá ser óptimo el provecho del intercambio de contenidos objetivos. Se pierde mucho porque el emisor no se atreve a exponer abiertamente su punto de vista o porque prima la autopresentación, y también porque el receptor solo escucha a medias, al estar más pendiente de ensayar su propia «salida a escena».

Impedimento para la solidaridad humana (cf. Richter, 1974). Partiendo tanto de la ocultación mutua de las debilidades, los miedos y los problemas, como del afán de superioridad, no es posible salvar la distancia que separa a las personas. La solidaridad parte de aceptar abiertamente la totalidad de la persona, incluidas las debilidades y las llamadas mediocridades. De esta manera podré experimentar que los otros también sufren, se sienten inseguros, tienen problemas y, en ocasiones, tampoco saben hacia dónde encaminarse. Comprobaré que no estoy tan solo con mis problemas. Que los otros tampoco están en plena forma ni son tan soberanos como me imaginaba, y que, en realidad, podría ahorrarme el enorme consumo de energía que requiere esconder los sentimientos de inferioridad. No obstante, generalmente se hace todo lo posible por evitar este tipo de experiencias. Y este esfuerzo colectivo hace que, entre todos, provoquemos el aislamiento que padecemos.

Amenaza para la salud mental. La necesidad (en parte inventada) de mostrarnos hacia fuera de manera diferente a como nos sentimos por dentro provoca una tensión interna permanente. Esto consume mucha energía anímica y lleva consigo el miedo latente a ser desenmascarado. Esto es psicológicamente «poco higiénico» y, por consiguiente, también se asocia al riesgo de enfermedades físicas (por ejemplo, el de infarto de miocardio, cf. Richter, 1974).

4. Pautas de la psicología

¿Qué pautas nos ofrece la psicología de la comunicación para tratar con el aspecto de la autoexposición? En nuestros seminarios prácticos ya he experimentado muchas veces cómo los participantes primero se sienten decepcionados con los psicólogos: esperaban aprender a hacer una autopresentación deslumbrante, a provocar un efecto óptimo y a venderse bien. Y en su lugar se encuentran con que las pautas señalan en dirección opuesta: «¡No te preocupes tanto por dar una buena imagen!». Esta excesiva preocupación supone un derroche de energía y va en contra de la comunicación clara, objetiva y solidaria. Cuando a Ruth Cohn le pedían «trucos», ella a veces contestaba: «Simplemente di lo que te pasa, es un truco increíble» (Thomann, 1980).

Pero para poder mostrarme al exterior tal como me siento en mi interior, primero tengo que ser capaz de prestar atención a esa tesitura interna y entender lo que me pasa.

El antiguo dicho «conócete a ti mismo» para la psicología moderna también representa la sabiduría última. La autoexposición entendida en este sentido (abrirse a uno mismo) supone no engañarse y estar despierto hacia la propia vida interior. Esto no se consigue solo con proponérselo. La respuesta a la pregunta «¿quién soy?» exige una indagación continua hasta el último instante. Además, como no solo se desentierran tesoros, sino también partes poco atractivas que hacen muy doloroso el encuentro con nuestra propia «sombra» (Jung), el autoconocimiento no puede basarse en un mero capricho superficial. Sin embargo, sabios y filósofos de todos los tiempos han concedido un elevado rango al autoconocimiento como propósito en la vida (cf. Schumacher, 1977, págs. 91-94). Quien encuentre el sentido de la vida en el conocimiento y el amor necesitará el autoconocimiento como base para ambos.

El autoconocimiento en cada instante concreto se llama «conciencia» (*awareness*), que es un concepto central de la terapia Gestalt: «Se trata de un estado de atenta vigilia ante las cosas que suceden en cada *instante,* aquí y ahora, dentro de mí, conmigo y a mi alrededor» (Petzold, 1973, pág. 276).

4.1. Congruencia o bien autenticidad

Las pautas de la psicología de la comunicación nos dicen «Sé tu mismo, ofrécete al exterior tal como te sientas en el interior». Y como premisa para ello «Intenta percibir la tesitura interna en la que te encuentras (ábrete a ti mismo y reconócete)». Estas pautas

habitualmente se designan con los términos *congruencia* o bien *autenticidad*.

La *congruencia* para Carl Rogers es la sintonía de tres ámbitos de la personalidad: vida interior (= lo que siento, lo que se mueve dentro de mí), conciencia (= de lo que siento, lo que percibo de manera consciente) y comunicación (= de eso que percibo conscientemente, lo que transmito y hago notar al exterior).

Rogers (1973) hace las siguientes afirmaciones sobre la importancia de la congruencia como rasgo distintivo de la comunicación interpersonal:

- Cuanto más congruente sea la manera de comunicarse el emisor, mucho más clara e inequívoca será la noticia para el receptor. En cambio, las noticias incongruentes fácilmente despiertan desconfianza e inseguridad en el receptor, porque no entiende bien hacia dónde le quieren llevar.
- Cuanto menos se empeñe el emisor en hacer una presentación positiva de sí mismo, y cuanto más abierto sea el modo de exponer sus sentimientos y pensamientos, menos en guardia estará el receptor por su parte. Y quien no tiene razones para estar en guardia puede dedicarse a escuchar, y a hacerlo, además, de un modo atento.
- Cuanto más honestamente escuche el receptor, mejor comprendido se sentirá el emisor. Y si este se siente comprendido, hará partícipe de su aprecio al receptor (por el lado relacional de la noticia).
- Al percibir esto, el receptor, a su vez, se siente aceptado, y también podrá comunicarse con más congruencia. Así, el diálogo interpersonal cobra cualidades terapéuticas, reforzándose mutuamente los rasgos positivos de la conversación, caracterizados por estos tres rasgos: congruencia, aprecio mutuo y comprensión empática.

Incongruencias de primer y segundo orden. Hay que distinguir dos niveles de manifestaciones incongruentes. Pongamos como ejemplo una reunión de trabajo en la que alguien ha dejado mal a otro con un comentario despectivo. El aludido, irritado, contraataca levantando la voz. Alguien le dice: «No me extraña que se enfade...». Y el aludido alterado le interrumpe: «No estoy en absoluto enfadado. De hecho, me divierte bastante todo esto ¡Solo me preocupa el tema en cuestión!».

Salta a la vista a cualquiera que esta última afirmación (comunicación) contradice claramente su experiencia interna. Aquí pueden imaginarse dos estados distintos: 1. El hombre se da cuenta de que está ofendido y furioso (es consciente de su experiencia

interna), pero intenta ocultarla al exterior («me divierte», «sólo el tema en cuestión») para no mostrar su punto flaco. Esto sería una *incongruencia de primer orden*. O bien 2. El hombre no es consciente de sus sentimientos y él mismo se cree lo que está diciendo. Esto sería una *incongruencia de segundo orden*; y desde el punto de vista de la salud mental es mucho más preocupante.

La principal premisa psicológica para una autoexposición congruente consiste en no engañarse a sí mismo. El ser humano tiende a percibir lo que le conviene. Para ello, a veces es necesario pasar por alto determinados acontecimientos o cambiarles el sentido modelándolos de tal forma que coincidan con nuestra visión del mundo para, de este modo, preservar la tranquilidad de espíritu. Lo mismo ocurre con los acontecimientos que se desarrollan en nuestro interior: hay sentimientos e impulsos que no nos convienen, ya sea porque resultan ilógicos desde el punto de vista de la razón, o porque contradicen la imagen positiva que tenemos de nosotros mismos. Ciertas personas, para preservar su (aparente) tranquilidad espiritual, pierden la costumbre de percibir sus sentimientos directamente, tratando de rellenar los huecos con la razón, que trabaja al servicio de la propia imagen. Quisiera aclarar todo esto un poco. Ante la pregunta: «¿Qué siente usted?» o «¿Cómo le afecta emocionalmente lo que el otro dice?», se observan entre diferentes personas dos tipos de reacciones.

El acceso directo a los sentimientos. Hay quienes directamente dicen lo que sienten. Por ejemplo alguien reacciona a una crítica diciendo: «Estoy muy ofendido y tengo ganas de devolvértela». Por lo general, el tono de voz, la mímica y los gestos de este tipo de reacciones coinciden con el contenido de las palabras pronunciadas (congruencia). Digamos que la ofensa se hace sentir por partida doble. Estas personas tienen un acceso muy directo a sus sentimientos, al menos en ese instante. Son conscientes de su cuerpo y perciben lo que les pasa. No tienen que reflexionar sobre lo que sienten. Estos individuos aceptan que sus sentimientos puedan ser ilógicos o que no concuerden con su ideología: «Me has hecho daño aunque sepa que tienes razón con tu crítica y que lo dices con buena intención» o «Noto que estoy celoso, aunque pienso que los celos no tienen sentido en nuestra relación». Estas personas no se engañan ni se defraudan a sí mismas. Son capaces de aceptar su realidad emocional y, con ello, no siempre ganan en serenidad, pero sí lo hacen en cuanto a vitalidad e intensidad en las relaciones humanas. Conquistan una porción de salud mental, y muchas veces sus relaciones humanas son más profundas

y menos superficiales.

Los sentimientos «deducidos». La otra reacción a la pregunta «¿Qué siente usted?» es la de las personas cuyo sentimiento surge como resultado de un razonamiento, una solución a la que se llega a partir de ciertas premisas y asociaciones lógicas, como si fuera una fórmula matemática. Estos individuos o han perdido el contacto directo con sus sentimientos o tratan de disuadirse a sí mimos de que los sienten. El sentimiento se reconstruye con ayuda de argumentos objetivos lógicos. Por ejemplo, a alguien le hacen una crítica y dice: «Coincido con que la crítica está justificada en algún punto. Como a mí lo que me importa son los hechos, me siento neutral respecto a ello. En otros puntos considero que la crítica no está justificada, ya que no tiene en cuenta esto ni aquello, por lo que tampoco me afecta». Como se ha mencionado antes, un concepto rígido de uno mismo («yo soy así») es el mayor obstáculo para la percepción directa de los sentimientos (cf. pág. 228ss.). Carl Rogers ve en esto el núcleo de las neurosis, es decir, en el hecho de distorsionar o ignorar las experiencias internas que no se ajusten a la imagen que deseamos de nosotros mismos. Si, por ejemplo, tengo la siguiente imagen de mí mismo: «Soy un hombre que quiere a su mujer, a sus hijos y a sus padres», entonces no puedo permitirme un arrebato de amargura y odio hacia ellos. ¿Pero dónde van a parar estos sentimientos discordantes? ¿Adónde se dirige esa rabia que me oculto incluso a mí mismo, por la gran influencia de mi autoimagen? ¿Al estómago, a la espalda, al cuello, a la cabeza? Los sentimientos negados e inexpresados son, desde luego, el origen de molestias psicosomáticas de toda índole (véase también cap. BIII, 5.4, pág. 230ss.).

Fritz Zorn (1979) escribe la conmovedora historia de su enfermedad: «Aunque todavía no sabía que tenía cáncer, intuitivamente yo ya había hecho el diagnóstico correcto, ya que contemplaba el tumor como "las lágrimas que me había tragado". Como si todas las lágrimas que no había derramado y no había querido derramar a lo largo de mi vida se hubieran acumulado en mi garganta, y se hubiera creado este tumor porque su verdadera determinación de derramarse no se había podido cumplir. Naturalmente que, desde el punto de vista médico, este diagnóstico con tintes poéticos no es acertado, pero sí expresa la verdad relativa a mi persona: llegó el momento en que no podía seguir comprimiendo en mi interior toda la pena acumulada, que me había ido tragando durante años; la excesiva presión hizo que reventara destrozando el cuerpo con la explosión» (pág. 132).

Las personas que deducen sus sentimientos reconstruyéndolos con rodeos, en vez de sacar a la luz su realidad emocional, más bien muestran el resultado de sus deseos. Muchas veces cuando se les pregunta por sus sentimientos, lo que hacen es dar una pequeña conferencia. Convocan a su «jefe de prensa», que publica una especie de comunicado oficial repleto de formulaciones ponderadas y cuidadosas, y que por lo general dicen poco. Puesto que este estilo de comunicar se considera soberano y apropiado en muchos ámbitos de nuestra vida, está muy extendido y casi se da por sentado.

4.2. La autenticidad selectiva

La pauta que orienta hacia «más sinceridad y menos fachada» puede ser fácilmente malinterpretada bajo el lema: «Saca todo lo que tengas dentro, y lo que haga el otro con ello ¡es su problema!». Para evitar este malentendido, Ruth Cohn ha acuñado el concepto de *autenticidad selectiva* (= con criterio):

> La autenticidad supone –en primer lugar– dos cosas: lo primero es, en la medida de lo posible, tener claros mis sentimientos, motivaciones y propios pensamientos, es decir, no engañarme a mí mismo. La otra cuestión es exponer claramente lo que quiero decir. Ser claro supone decir las cosas de tal manera que le puedan llegar al otro. Porque el otro tiene un «aparato receptor» que puede no estar sintonizado en mi dirección, hacia lo que «envío» y cómo lo «envío». Así pues, tengo que tratar de imaginarme cómo percibirá el otro lo que a mí me sucede por dentro. Una vez dije: «No debe decirse todo lo que es verdadero, pero todo lo que se dice sí debe ser verdadero».
>
> Para mí, la sinceridad no es algo siempre posible entre las personas, sino algo que debe conquistarse e ir aprendiéndose con cuidado. De forma instantánea y con violencia no es posible.
>
> Por otro lado, también creo que incluso en las mejores relaciones quedan ámbitos cerrados. No me puedo imaginar una sola relación en la que la sinceridad total y en todo momento sea posible y soportable. Por eso distingo entre la autenticidad óptima y la autenticidad máxima. La pauta sería intentar transmitir al compañero lo que me sucede en cuanto a experiencia interna personal, con franqueza interior óptima y claridad comunicativa, es decir, con autenticidad. La autenticidad óptima siempre tiene un carácter selectivo; la máxima, es decir, la sinceridad absoluta puede ser destructiva. Creo que la transparencia absoluta es un disparate. Aunque, por otro lado, nuestra civilización tiene que compensar un largo período de silencio e hipocresía destructivos a sus espaldas. Por eso creo que un movimiento de sinceridad a cualquier precio descompensa la balanza en sentido contrario. Aquí también se requiere un equilibrio dinámico entre la hipocresía y la falta de consideración. O, dicho en positivo, entre el buen callar y el buen comunicar (extraído de una entrevista a Ruth Cohn, 1979).

4.3. La sintonía

Si alguien me pregunta en sentido amplio qué es importante para mí en la comunicación y cuáles son los criterios que me guían, yo contesto: «Para mí lo importante es la sintonía». Utilizo este concepto para aclarar el carácter selectivo de la autenticidad (el criterio a partir del cual hacer esta selección) y como propuesta de medida universal para fijar los límites a la autenticidad.

«Sintonía» significa estar en armonía con la verdad de la situación. Y está constituida por mi disposición interna y mis aspiraciones, junto al carácter de la relación (y de la relación de los roles), la disposición interna del receptor y las exigencias de la situación. Quisiera explicarlo con mayor detenimiento.

Me fascina la idea de que existe una norma existencial que es solo mía, que me ofrece una orientación, un sentido y determinado «tema» en la vida, y que el progreso en línea con esa norma conlleva experiencias de sintonía; el alejamiento, en cambio, produce síntomas de aberración de todo tipo y alcance: desde el pequeño trastorno hasta la depresión intensa, crisis vitales o enfermedades. Estos síntomas de desconsuelo resultan razonables para este enfoque, ya que son mensajes que envía la «central de comunicaciones» de la sabiduría inconsciente con la exigencia de corregir el rumbo. Por tanto, merece la pena ser sensible a estos mensajes inconscientes que no se manifiestan tanto por medio de reflexiones razonables como a través de sentimientos, señales del cuerpo y los sueños. Hay numerosos métodos y recursos para hacer perceptible esta «inteligencia del corazón» del «más allá interior» (Cohn, 1975), y la más conocida y prometedora es la meditación.

La sintonía aparece cuando en cada momento mi comunicación (y mi forma de actuar) se corresponde con el propósito de mi existencia, por lo general dando más importancia a *expresarme* que a *influir* (cf. págs. 72 y 245ss.). ¿Y qué quiere decir: dar más importancia a *expresarme* que a *influir*? Yo personalmente he aceptado muchas veces situaciones que me parecían indignas o absurdas con la justificación ante mí mismo de que no serviría de nada rebelarme contra ello. Debido a la (poca) influencia que yo suponía que iba a tener, me reprimía y no expresaba mi postura ni mis sentimientos, ahorrándome así conflictos, fracasos y nervios, pero también perdía vitalidad y felicidad. Para quien reconoce la necesidad de sintonía, influir en el sentido deseado es algo secundario (no accesorio). Hoy sospecho que me he guiado demasiadas veces en la vida por la influencia (aparente) de mis acciones, hasta acabar en una jaula de fantasías semejante a la representada en la fig. 32 (véase pág. 89). De hecho, es imposible saber de antemano el entramado de consecuencias que puede llegar a tener una acción. La única posibilidad de comprobar el efecto que se produce es arriesgarse a actuar y dejarse sorprender.

En un primer acercamiento he definido la *sintonía* como lo acorde conmigo en cada momento. Esto, a diferencia de la autenticidad, no solo implica la coherencia entre el

sentimiento interior y la conducta exterior, puesto que también supone la coherencia con el sentido de mi existencia. Este aspecto es importante porque si, por ejemplo, quiero que un amigo se libre del cautiverio de fuerzas ajenas, puede darse el caso de que tenga que mentir y engañar mientras pongo cara de sinceridad. Mi conducta no sería auténtica, pero sí estaría totalmente en sintonía.

Para realizar un segundo acercamiento a la definición de este concepto, quisiera incorporar también la *situación* externa. *En sintonía* ahora significa «coherente con el carácter de la situación» (tal como yo la defino). Si una situación exige una actuación rápida, según el caso, comenzaré a dar órdenes a gritos y sin preguntarme demasiado cómo se sentirá el receptor. Si tengo que comunicar a alguien que está despedido, en ese momento no enumeraré sus virtudes con todo lujo de detalles (aunque sean ciertas: ¡en esa situación simplemente no lo son!). Como profesor de tenis daré consejos y haré comentarios a mis alumnos, tal vez después de cada golpe; como compañero de juego de mi mujer lo más seguro es que esta conducta sea aleccionadora y prepotente. El humorista Jürgen von Manger ofrece una caricatura extrema de esta situación, que sirve como ejemplo: se trata de un verdugo que charla brevemente con el reo antes de su ejecución y comparte con él su preocupación por llegar a tiempo al metro de regreso a su casa, etc. En cuanto al carácter de la situación, son esenciales el tipo de *relación* que se tiene con el receptor y su disposición interna. Una sinceridad e intimidad sin reservas parten de la base de una relación diferente a la de una conversación objetiva y cordial; y si el otro se siente herido, consternado o distraído, no le puedo hablar de mis últimas vacaciones.

La cuestión clave para conseguir la sintonía (o para descubrir su ausencia) en mi opinión radica en la pregunta: *¿Cuál es la verdad de la situación?*

¿Nos une un interés común (si es así, cuál) o estamos en una situación de competencia? ¿Hay algún conflicto entre nosotros que todavía no se ha expresado? (si es así, ahora no podemos conversar de manera relajada). ¿Me afectan personalmente tus decisiones? (si es así, tendré dificultades para aconsejarte). ¿Tenemos los mismos derechos, o yo soy tu superior y, al fin y al cabo, tengo que responder yo solo ante la decisión? ¿Los asistentes a mis cursos han venido de manera voluntaria o les han obligado a acudir? (si les han obligado, difícilmente podré preguntarles lo que esperan aprender de nosotros al comienzo del curso). Una comunicación está en sintonía si otorga espacio a lo que está en el aire. Nos hemos acostumbrado tanto a ese protocolo

oficial que pretende suplantar a la delicada verdad de la situación que muchas veces nos sorprende cuando alguien de pronto menciona precisamente eso que está en el aire.

Al menos por aproximación, espero haber conseguido transmitir lo que entiendo por *sintonía*. Básicamente, la coherencia con la verdad de la situación, partiendo de la conciencia de mi realidad interior y exterior, y en la que tienen un papel importante sobre todo los siguientes aspectos: mi estado interno, la disposición reconocible del receptor, mi relación con él (también la de nuestros roles), las exigencias de la situación y el sentido de mi existencia.

5. La autenticidad. ¿Puede ser un objetivo de aprendizaje?

¿Es posible aprender la autenticidad, es decir, alcanzar una percepción clara (y aprobadora) de la propia vida interior y una menor preocupación por la autopresentación? La respuesta es sí. Si bien este aprendizaje no responde a la regla del ejercicio tenaz y de los programas de entrenamiento, tal vez incluso haya quien busque en vano (espero) instrucciones al respecto. En vez de esto, lo que hace falta es un proceso terapéutico-existencial que lleve consigo un análisis de las dos grandes problemáticas: las circunstancias (sociales) alrededor de mí y las circunstancias (sociales) dentro de mí. En cuanto al individuo, la autenticidad implica un mínimo necesario de *autoestima*. Quien está convencido de que no es capaz de causar una buena impresión no querrá mostrarse, y en muchos casos pondrá gran empeño en compensar su sentimiento de inferioridad con un afán reforzado de reconocimiento. Esta *relación fundamental entre autoestima y comunicación* ya la ponía de relieve Alfred Adler, y en los últimos tiempos especialmente Virginia Satir (1975). *El objetivo de aprender determinadas habilidades comunicativas requiere, por tanto, un currículo que haya fomentado la salud mental de la personalidad en su conjunto.* En este sentido actúan los procesos terapéuticos que tratan de que el individuo se reconcilie consigo mismo, acepte sus zonas sombrías y reduzca su ideal de perfección, que hace que cualquier error o defecto le parezcan una vergüenza humillante.

La segunda gran problemática se nos presenta en el campo de la sociedad como institución. Difícilmente podrá desarrollarse la autenticidad si la institución se organiza sobre la base de la rivalidad. Por ejemplo, mientras que la escuela tenga que cumplir la función social de distribuir a los alumnos entre buenos y malos, de modo que solo el

aplicado podrá ser algo en la vida, el colegio seguirá siendo el caldo de cultivo del miedo a la autoexposición. En un estudio de Jacobsgaard (1977), se mostró que el 70 % de los encuestados de los dos niveles educativos tenía miedo a hablar en público. De la misma manera, la competencia profesional que tiene lugar en el mundo laboral no es muy adecuada para fomentar una conducta auténtica y sin fachadas. Los trabajadores de las compañías se encuentran en una encrucijada sin solución: por un lado están sometidos a la demanda oficial de trabajar en equipo (mostrándose receptivos a todo lo que sea fomentar la cooperación, como reconocer los errores, no desperdiciar energía en cubrirse las espaldas, etc.); y, por otro lado, están sometidos al requisito extraoficial de trabajar contra el otro, ya que si se consigue destacar y, a poder ser, quedando mal el otro, aumentan las posibilidades de obtener una recompensa en la carrera profesional. Así, resulta perfectamente comprensible que los empleados de las compañías se muestren escépticos y reacios a las recomendaciones que les hacen en los seminarios de comunicación sobre adoptar una conducta auténtica y cooperativa. Por lo general lo consideran un enriquecimiento personal para la vida privada, pero plantean sus dudas sobre su aplicación en el día a día profesional. Pero también hay otros que temen haber dado un sentido equivocado a su vida; tras haber participado durante años y décadas (y con éxito) en la competencia profesional, les asalta un sentido crítico de haberse desviado de lo verdadero. En cualquier caso, se comprueba con regularidad que el tema está cargado de energía y que es muy importante para las personas; además, a menudo estos seminarios de comunicación se convierten en escenario de auténticas discusiones existenciales.

A pesar de estas limitaciones estructurales, sería erróneo pensar que el individuo no tiene margen de maniobra para construir su personalidad. Igual de erróneo sería asumir que primero hay que cambiar toda la sociedad para poder transformar la manera de actuar de las personas. Lo más importante para progresar, en este sentido, es ir dando pequeños pasos, tanto en el plano individual como en el social (cf. Schulz von Thun, 1980).

5.1. Los grupos de autoconciencia

En los grupos de autoconciencia es posible dar esos pequeños pasos en el plano individual (por ejemplo, los grupos de encuentro de Carl Rogers, 1974, o los grupos de interacción centrados en el tema de Ruth Cohn, 1975). Los miembros del grupo

aprenden a expresarse sobre la base de la mutua confianza, y con el tiempo también a comunicar sentimientos discordantes (véase pág. 231). El valor de una autoexposición sin fachadas radica en lo siguiente: solo es posible corregir una autoestima débil («¡Tal como soy no me puedo mostrar!») si al menos se tiene la oportunidad de experimentar lo contrario. Pero que los otros reconozcan y acepten a una persona solo tendrá un valor terapéutico si la aceptación y el reconocimiento le valen *a uno mismo* y no a la fachada que muestra. Por lo general, vivimos con el miedo de la fantasía: si me muestro tal como soy en realidad, incluidos todos mis defectos, los demás me rechazarán y entonces quedaré marginado o se me echarán todos encima. Estas fantasías perduran con fuerza en la vida social de las personas, puesto que conducen a levantar barreras de protección que impiden hacer el chequeo del nivel de realidad de la fantasía. En los grupos de autoconciencia se ofrece la oportunidad de efectuar este chequeo de realidad. Por lo general, los miembros del grupo comprueban gratamente sorprendidos que, aunque revelen alguna de sus facetas menos atractivas, no solo no son rechazados, sino que además se sienten más próximos a los demás: puedo ser tal como soy y está bien.

En una investigación de Yalom y otros (1974), a las personas que habían sentido el beneficio de alguna de estas terapias de grupo se les preguntó cuáles habían sido para ellas las experiencias más significativas en el grupo. Estas fueron las cinco respuestas más habituales:

1. Descubrir y aceptar las partes de mí mismo que antes eran inaceptables para mí (tanto positivas como negativas).
2. Poder decir lo que me molesta en vez de reservármelo para mí.
3. Que otros miembros del grupo me digan con sinceridad lo que piensan sobre mí.
4. Aprender a expresar mis sentimientos.
5. Darme cuenta de que tengo que asumir la responsabilidad última de cómo vivir mi vida, al margen de los consejos y apoyos que reciba de los demás.

5.2. Pautas de ayuda

Ruth Cohn (1975) ha formulado algunas pautas de ayuda que fomentan un estilo de convivencia más auténtico, y que no solo son útiles para los grupos de autoconciencia, sino también para los equipos de aprendizaje o de trabajo. Estos son algunos ejemplos:

- Represéntate a ti mismo en tus enunciados, habla por ti y no por nosotros o por uno.

- Si planteas una pregunta, di por qué lo haces y lo que significa para ti. Enséñate, y evita el interrogatorio.
- Sé auténtico y selectivo en tu comunicación. Sé consciente de lo que piensas y lo que sientes, y escoge lo que dices y lo que haces.
- En la medida de lo posible, abstente de las interpretaciones. En vez de ello, expresa tus reacciones personales.
- Observa los signos de tu cuerpo. Muchas veces te pueden decir más cosas sobre ti que tu mente.

Sólo si utilizo estas reglas como pautas personales serán modelos y recordatorios útiles. Pero tan pronto empiece a ejercer de policía de la comunicación, sancionando la infracción que los demás hacen de las reglas, estaré abusando de estas pautas y convirtiéndolas en un instrumento de lucha. Este abuso precisamente «fomenta ese espíritu que queremos combatir (con las pautas)» (Cohn, 1975, pág. 128) [véase fig. 42].

Figura 42. Las pautas de apoyo para la interacción no son porras para la policía de la comunicación.

5.3. «El defecto como virtud»

No cabe duda de las ventajas que conllevan los espacios de trabajo que ofrecen los grupos de autoconciencia, ejercitación y terapia, en los que podemos adquirir más conciencia de nosotros mismos y aprender a mostrarnos hacia el exterior sin tanta preocupación. Sin embargo, también conviene llamar la atención sobre el riesgo que existe. A mi juicio, surge puesto que de inmediato los miembros se dan cuenta de que en

el grupo rige una *norma* diferente a la que normalmente regula la vida diaria: aquí vale quien es capaz de hablar de manera libre de sus problemas, quien es consciente de las partes menos atractivas de su persona y las expresa. Aquí hay que tener cuidado de que no se produzca, una vez más, una adaptación pedante a las nuevas normas bajo el lema: «¡El defecto es la virtud!», y que la autoexposición de los problemas se convierta en la última moda de lo psico-chic.

Recuerdo la vez en que participé en un grupo de autoconocimiento centrado en un tema. El primer día se llegó al acuerdo de que nos conoceríamos a través de nuestro trabajo. Cuando llegó mi turno, conté todo tipo de dificultades que tenía que combatir, y hablé sobre mis debilidades para superarlas. Después, sorprendido, me pregunté a mí mismo: «¿Por qué has insistido tanto en las dificultades, si en general te sientes bastante competente y satisfecho en tu puesto de trabajo?». La respuesta fue que se debió a que la mayoría de los participantes del grupo se había presentado desde su lado más imperfecto. De manera inconsciente, yo había comprobado la dirección en la que soplaba el viento, había captado sutilmente las reglas tácitas del grupo, y había seguido el curso de la corriente.

Hay que tener cuidado de que los nuevos valores (la autenticidad) no se conviertan en un *programa obligatorio* o en un nuevo listón con el que ganar puntos. Lo que está pensado como proceso de liberación personal y como emancipación interna pierde fuerza al convertirse de nuevo en una adaptación. La energía vuelve a canalizarse hacia la autopresentación (aunque sea de contenido diferente) y no se libera. Por este motivo, la autenticidad como objetivo de aprendizaje no debe proclamarse a los cuatro vientos ni llevarse por bandera. Y mucho menos hay que presionar para alcanzarla como objetivo. La sinceridad es un fenómeno espontáneo, es decir, que viene solo y no se consigue con incitaciones. Todo esfuerzo directo por ser sincero tergiversa su esencia y logra, como máximo, una fachada de sinceridad con formulaciones estereotipadas («Siento que hay un muro entre tú y yo») que en cierto sentido resultan falsamente sinceras y que son aún peores que las fachadas normales por su pretensión implícita de sinceridad).

II. El aspecto objetivo de la noticia

¿Cuáles son los problemas de la psicología de la comunicación que surgen en el intercambio de información objetiva? ¿Qué es lo que puede ir mal?

Yo destaco dos problemas. Primero, que muchas veces las conversaciones y las discusiones se desarrollan sin objetividad, o que a los interlocutores les cuesta ceñirse solamente a los hechos. Segundo, la información objetiva que se trasmite no llega al receptor por una falta de comprensibilidad. Surgen, por tanto, dos temas y objetivos que deben trabajarse: la objetividad y la comprensibilidad. ¿Y qué opciones brinda la psicología de la comunicación para acercarse a estas metas?

1. La objetividad

A veces oímos asegurar con vehemencia a un emisor: «¡A mí solo me importa el tema en cuestión!». Cuanto más vehemente haya sido esta afirmación, más dudas habrá que albergar al respecto. Teniendo en cuenta que las noticias tienen cuatro aspectos y que son personas (y no ordenadores) las que se comunican entre sí, rara vez estará solo en juego la cuestión objetiva.

La objetividad significa, en el intercambio de informaciones y argumentos encaminados a una meta objetiva, ser capaz de analizar y decidir al margen de los sentimientos y las tendencias que puedan surgir hacia: querer salvar la cara y tener la razón, dárselas de algo, vengarse y rehabilitarse, ganarse el corazón de alguien, querer mostrar algo a los demás, etc. En términos generales, la objetividad se consigue cuando el entendimiento mutuo avanza en el nivel objetivo, sin que los mensajes anexos interfieran tomando el control desde los otros tres lados de la noticia.

De hecho, la capacidad de mantener una discusión objetiva, sin hostilidades ni desprecios, en el aspecto de la relación es una de las facultades menos practicadas en estas latitudes: al que opina de manera distinta se le toma por enemigo y como una desagradable molestia, y recibe el trato correspondiente (cf. fig. 43).

El objetivo de la psicología de la comunicación es relacionar la propia opinión sobre

los hechos con el respeto hacia la persona que opina lo contrario, y animados por la siguiente actitud de fondo: «Acepto y saludo que cada cual vea las cosas desde su punto de vista, según su historia y circunstancias vitales. Tú eres diferente a mí, yo soy distinto a ti, así que si nos escuchamos mutuamente, partiendo de la aceptación de la postura del otro, de nuestro encuentro podrá surgir algo más rico y acertado que lo que aportaba cada uno por su cuenta».

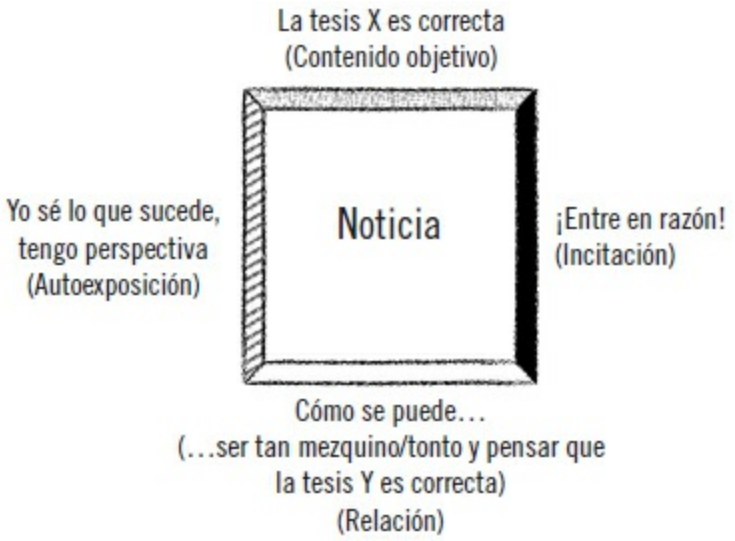


Figura 43. La postura sobre los hechos objetivos muchas veces se asocia con el afán de superioridad y de hostilidad situados en los otros aspectos de la noticia.

La noticia controvertida sobre hechos podría tener el aspecto de la fig. 44.

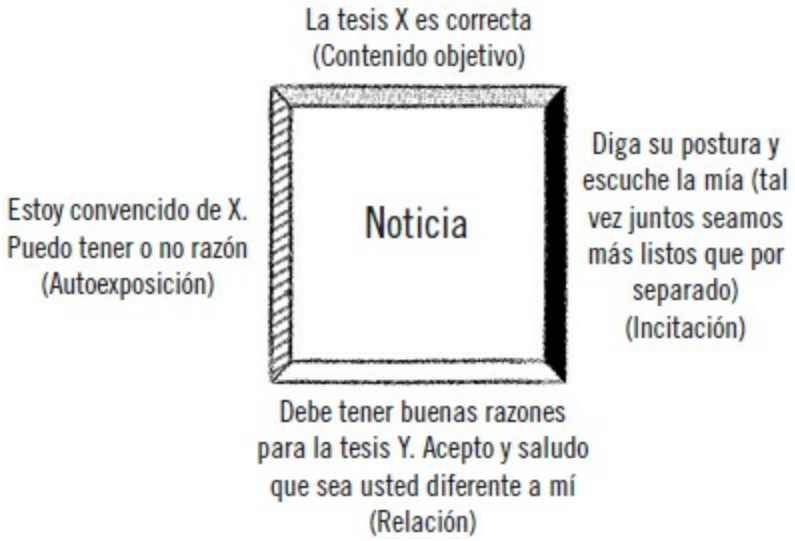


Figura 44. Estructura de una controversia en torno a hechos objetivos, que propone la psicología de la comunicación, con mensajes anexos de carácter interpersonal constructivo.

¿Con qué medios contamos para promover una discusión objetiva? Se pueden distinguir dos estrategias fundamentales y opuestas. La primera –la más común– pretende impedir la tendencia a la falta de objetividad («¡Esto no viene al caso!»). La segunda, en cambio, pretende dar prioridad precisamente a estas distorsiones.

1.1. Primera estrategia («¡Esto no viene al caso!»)

En los equipos de aprendizaje y de trabajo es muy habitual encontrarse con la postura «esto no viene al caso». Con esta llamada a la disciplina se intenta impedir lo inoportuno («¡Sigamos en el plano objetivo!»). Para una interacción superficial y rápida, este método puede servir de solución de emergencia con la que ahorrar tiempo. Sin embargo, para una cooperación a largo plazo, de poco sirve presionar la tapa de la objetividad sobre el pozo de serpientes que son las emociones humanas. Por un lado, para alcanzar una objetividad comprometida y creativa, es importante aprovechar el viento favorable que supone una relación humana positiva; de lo contrario, la objetividad también se queda estancada. Por otro lado, es imposible eliminar de la vida (anímica) los impulsos no objetivos que forman parte de la realidad, pero que quedan soterrados al prohibirse de manera oficial su presencia en el exterior, condicionando así la comunicación desde la sombra: los argumentos van de un lado a otro con aparente objetividad, cuando en realidad son un vehículo de discusiones personales, y, así, las exposiciones «objetivas» exageradamente largas sirven de autopresentación y autojustificación. *La «cuestión en sí» se convierte en el caballo de Troya de un movimiento subterráneo de emociones personales.*

1.2. Segunda estrategia («Las distorsiones tienen prioridad»)

Por esta razón, el psicólogo de la comunicación recomienda alejarse de esa norma inculcada de objetividad («¡No hables de ti mismo!, ¡No vayas al plano personal!, ¡En conversaciones objetivas no hay cabida para sentimientos y percepciones!»). En lugar de esto, recomienda tener de vez en cuando agallas para metacomunicar, haciendo hincapié en los aspectos de la autoexposición y la relación de la noticia: ¿Cómo nos situamos el uno respecto al otro? ¿Qué me mueve a contradecirle siempre? ¿Por qué tengo miedo a expresar mi verdadera postura? ¿Cómo me siento en este grupo, en este gremio, etc.?

Ruth Cohn ha dedicado toda una vida a tratar de armonizar las exigencias de la objetividad con las de la humanidad y la convivencia, y lo expresa con una breve

fórmula: «Las distorsiones tienen prioridad». Para Ruth Cohn, esta regla de la comunicación solo obedece a la realidad humana. Escribe (1975, pág. 122):

> Las distorsiones tienen prioridad de facto, haya o no haya instrucciones al respecto. Las distorsiones no piden permiso, simplemente están ahí, en forma de dolor, alegría, miedo, dispersión; la única cuestión es cómo hacerles frente. Las antipatías o perturbaciones pueden agarrotar al individuo y socavar al grupo; todo aquello que no se expresa y se reprime determina las condiciones de interacción en la escuela, en las juntas directivas, en los gobiernos. Las negociaciones y la enseñanza se pierden por caminos equivocados o dan vueltas en círculos. La gente sentada en pupitres y despachos está físicamente presente, pero en su interior ausente. Así pues, las decisiones no se toman a partir de una reflexión real, sino que están sometidas a la dictadura de las distorsiones y antipatías entre los participantes, de los intereses no expresados y de los estados de ánimo depresivos y temerosos. Con lo cual, los resultados son banales, absurdos y a menudo destructivos.
>
> Esas aulas, auditorios, espacios industriales, salas de conferencia, etc., neutras y sin perturbaciones, están llenas de gente apática y sumisa, o desesperada y sublevada, cuya frustración conduce a la aniquilación de sí misma o de sus instituciones.
>
> El postulado de que las distorsiones y sentimientos apasionados tienen prioridad significa reconocer la realidad de las personas; y el hecho de que nuestros cuerpos y almas, llenos de vida y emociones, son el vehículo de nuestros pensamientos y acciones. Si estos vehículos se tambalean, nuestros pensamientos y acciones se vuelven tan inseguros como sus soportes.

Y, en otro punto (pág. 184):

> El encuentro con la cantidad inverosímil de pequeñas desavenencias, que por alguna razón no se expresan, y que se transforman en trincheras y fortalezas, que padecen tanto las personas, como las relaciones y el trabajo, es siempre una experiencia casi inimaginable hasta para los más experimentados líderes de grupos.
>
> ¿En general, cómo se maneja este tipo de distorsiones, tanto positivas como negativas, en los gremios, las aulas y otros grupos de personas? ¿Qué hacen las personas implicadas? 1. Fingen prestar atención, sin hacerlo. 2. Se obligan a una atención que se nutre de una pequeña fracción de energía, porque esta está empeñada en las emociones intensas. 3. Las emociones reprimidas muchas veces se desvían por caminos secundarios, convirtiéndose en motivo de errores en la toma de decisiones y en el curso de las reflexiones.

En seminarios prácticos con equipos de trabajo (por ejemplo, profesorado o departamentos de una empresa), intentamos introducir con cuidado este tipo de metacomunicación y ofrecer herramientas para ella. A los participantes al principio les cuesta asumir que tanta cuestión personal no solo no torpedea la objetividad, sino que supuestamente ¡incluso la fomenta! Entonces aparece el miedo: ¡Aquí puede salir de todo! ¿Y no costará demasiado tiempo? Ruth Cohn a veces dice: «Tenemos poco tiempo, así que avancemos despacio». La permanente sobrecarga del lado objetivo, con elementos sin digerir del ámbito de la autoexposición y la relación, a largo plazo no solo consume más tiempo sino también más energía anímica; y el tiempo que hay que invertir después en aligerar esa sobrecarga viene con intereses e intereses sobre intereses.

Sin embargo, también entraña sus riesgos. De mi propia biografía sé lo poco habitual y amenazador que puede llegar a resultar este estilo de comunicación (más personal y objetivo en lo interpersonal).

Muchos que se han educado en el principio rector de la primera estrategia no han aprendido a hablar sobre sus circunstancias internas ni a expresar a nivel emocional aspectos de sus relaciones interpersonales. Por eso mucha gente «juega en casa» en el ámbito del contenido objetivo, en el que se siente bien y se sabe manejar con su educada razón y su habilidad retórica. Para ellos, el nivel de autoexposición y de relación es una capa de hielo muy quebradiza. Sería erróneo exigirles de un día para otro un estilo completamente nuevo. El progreso real se hace a ritmo de caracol, a pasitos pequeños, es decir, a pasos digeribles. Con una introducción cuidadosa a los conceptos, muchos participantes de nuestros seminarios enseguida conseguían adaptarse a la nueva norma, reuniendo el valor para arriesgarse a «jugar en campo ajeno». Reconocían o intuían que ahí estaba la oportunidad de hacer que se potenciaran los ámbitos menos desarrollados de su personalidad. El crecimiento solo es posible en el «juego fuera de casa» (en campos en que no he entrenado, en los que la ovación no está asegurada y en los que tengo más riesgos de perder).

Otro riesgo, pero asociado a la segunda estrategia, es que el equipo de trabajo o de formación pierda de vista su meta objetiva, consagrándose al cuidado de sus relaciones y al trabajo terapéutico de los problemas personales. Así ocurrió hace poco en algunos grupos de estudiantes con la llegada de los procesos dinámicos de aprendizaje en grupo. Las emociones, reprimidas durante años por la demanda constante de objetividad, se desbordaron y descompensaron la balanza hacia el otro extremo. Era como si tras un largo taponamiento se hubieran abierto las compuertas de las emociones, provocando una auténtica inundación de temas interpersonales. Aquí es de nuevo Ruth Cohn quien tiene el mérito de haber señalado el camino entre Escila y Caribdis: Escila nos eleva al nivel superior y abstracto de las conversaciones y teorizaciones impersonales. Caribdis, en cambio, nos baja a las profundidades de la autoconciencia personal y emocional. En sus sistemas de interacción centrados en el tema, la tarea del moderador (y después también del grupo) es conceder la misma importancia a los siguientes tres elementos del acontecer, tratando de equilibrarlos:

- El Ello (la *cosa*, el tema, la tarea común).
- El Yo (el *individuo* dentro del grupo con sus sentimientos, sus posibilidades y distorsiones personales).
- El Nosotros (el *grupo* con su red de relaciones y sus interacciones, véase fig. 45).

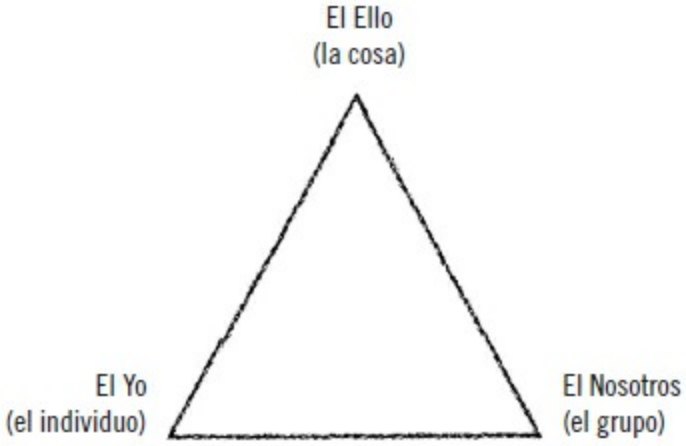


Figura 45. El equilibrio de los tres elementos del acontecer en los equipos de formación y de trabajo, según el sistema interaccional centrado en el tema de Ruth Cohn (1975).

1.3. Separación en la vida cotidiana del nivel objetivo y el relacional

La creación de este triángulo contiene más sabiduría que la simple idea del equilibrio en la orientación de grupos. Al hacer referencia a la conexión básica entre el plano relacional y el de los hechos, se hace evidente la separación que existe en nuestras vidas de estos dos aspectos. El triángulo está quebrado (véase fig. 46): en el mundo laboral dominan las obligaciones objetivas y no cuentan ni el individuo ni la forma de convivencia. Y, si lo hacen, es la mayoría de las veces en vistas a su funcionalidad en términos de eficiencia objetiva. Por tanto, solo existe preocupación por las *human relations* donde haya una perspectiva de incremento de efectividad (véanse pág. 238ss.). Pero no se concede un valor en sí al desarrollo de la personalidad del individuo ni a la construcción de las relaciones humanas.

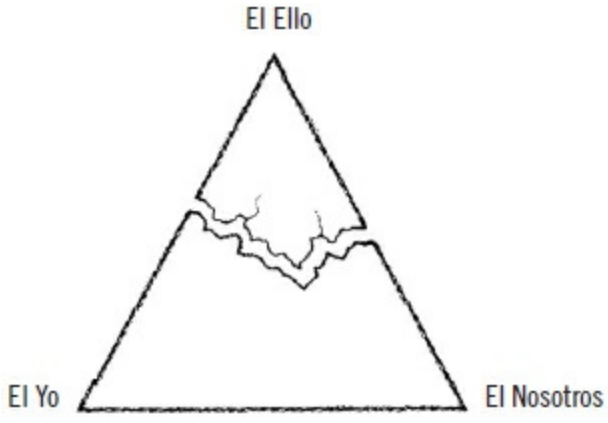


Figura 46. La escisión de nuestro tiempo entre los niveles objetivo y relacional.

Eso hace más intenso el deseo de compensar esa experiencia de vacío en el ámbito de la vida privada, que se abre a todos los deseos del Yo y del Nosotros. La seguridad acogedora, la intimidad, la alegría de vivir, las discusiones interpersonales, el afán de buscar el sentido del ser. *Puesto que el mundo laboral es un torso de objetividad escindido del yo-nosotros-base del triángulo, la vida privada y psicológica tiende a convertirse en un torso relacional, al que le falta el vértice del triángulo.* Por muy íntimas que sean nuestras relaciones, si no tenemos un tema común, una cosa común, estamos extrañamente separados unos de otros. Heik Portele (1978) en su ensayo «Elogio a la tercera cosa», partiendo de un poema de Bertolt Brecht del mismo título, formula unas interesantes conjeturas sobre las cualidades que debe tener esa tercera cosa común para servir de firme fundamento a la solidaridad en las relaciones:

- Terceras pequeñas cosas (por ejemplo, cocinar juntos en un piso compartido) a la larga son tan poco sólidas como los grandes objetivos o ideas. Son más adecuadas las cooperaciones concretas y con resultados reconocibles y relevantes para la identidad.
- Terceras cosas negativas que consisten en protestar *contra* algo (por ejemplo, contra la energía nuclear) son menos adecuadas (por su carácter impuesto y no voluntario).
- Determinados mecanismos sociales impiden buscar y encontrar la tercera cosa (por ejemplo, la organización del trabajo).
- Los problemas de relación (entre parejas, en las aulas) tienen su origen fundamental en la falta de una tercera cosa.
- Un trabajo psicológico a nivel relacional (terapias de pareja, acciones terapéuticas en dinámicas de grupo), mientras no esté relacionado con la construcción de una tercera cosa, será inútil y un desastre.
- Es posible que se abuse del principio de la tercera cosa con fines manipuladores. La psicología humanista puede ayudarme a descubrir y aclarar cuáles son mis motivaciones verdaderas y esenciales, evitando que se aprovechen de mí sin que me dé cuenta.

1.4. El tema oficial y el tema real o las típicas «conversaciones-seta»

¿Cuándo podemos decir que estamos en el tema al cien por cien? Cuando la energía interna se vuelca por completo en el mismo. Muchas veces, en el interlocutor palpita un tema muy diferente del que se está hablando de manera oficial. La consecuente falta de

implicación es un retazo de vida no vivido. De ahí que el propósito de la *interacción centrada en el tema* de dar cobertura al tema oficial y también al real pueda servir como referencia para mejorar cualquier tipo de comunicación interpersonal. De lo contrario, se producen las típicas «conversaciones-seta», como en una escena de *Anna Karenina* de Tolstoi:

Sergio Ivanovich, de 40 años, había tomado afecto por una joven mujer, Varenka, y ella, a su vez, también sentía verdadera simpatía por él. Se había organizado una excursión por el bosque para que pudiera tener lugar la conversación decisiva. Sergio Ivanovich acababa de hacer un repaso mental y emocional de todo, su corazón se encogía de deleite y le embriagaba una profunda emoción al sentir que había tomado una determinación. De camino a su encuentro, internamente iba formulando así su tema real (pág. 721s.):

> «Varvara Andreyevna, cuando yo era muy joven todavía me forjé un modelo de la mujer a quien amaría y a quien con plena felicidad llamaría mi esposa. He vivido una vida larga, y ahora por primera vez he hallado en usted lo que buscaba. La amo a usted y le ofrezco mi mano.»
>
> Sergei Ivanovich iba diciéndose eso cuando ya estaba a diez pasos de Varenka
>
> […]
>
> Dieron algunos pasos en silencio. Varenka notó que él quería hablar y sospechaba de qué, lo que la tenía suspensa de gozo y espanto. Habían andado tanto que nadie hubiera podido oírlos, pero, no obstante, él no se arrancaba a hablar.
>
> Así transcurrió la decisiva conversación:
>
> Ella: ¿Entonces no encontró usted nada? ¡Pero si siempre hay muchas en medio del bosque!
>
> […]
>
> Él (después de un largo silencio): He oído decir que las setas blancas son las que se ven más a menudo en la linde del bosque, aunque yo no sé distinguirlas.
>
> (Se produce una larga pausa en la que él se reafirma en su determinación y se da cuenta de que había que decirlo: ahora o nunca.)
>
> Él: ¿Qué diferencia hay entre las setas blancas y las de abedul?
>
> Ella (estremeciéndose de agitación): En el sombrero casi no hay diferencia; sólo en el pie.
>
> Y tan pronto como fueron pronunciadas estas palabras, él y ella supieron que todo había concluido, que lo que debía decirse no se diría; y la emoción de ambos, que hasta entonces venía subiendo de punto, comenzó a menguar.
>
> Él: El pie de la seta de abedul recuerda al mentón de un hombre de piel oscura que lleva dos días sin afeitarse.
>
> Ella: Sí, es verdad.

En la comunicación diaria, las consecuencias de este tipo de conversaciones-seta no son siempre tan dramáticas como en el ejemplo. Además, la conversación-seta de los dos amantes también puede venir marcada por una indecisión en lo más profundo que actúa a modo de freno inconsciente, impidiendo que surja la conversación real. En todo caso, creo que nuestra experiencia comunicativa es muy fértil en este tipo de conversaciones-seta.

El tema oficial surge de la lógica de la situación antes que de la lógica psicológica de los interlocutores. Por ejemplo, un hombre de negocios regresa a su casa tras un largo viaje de trabajo. Después de saludar a su mujer, el tema de conversación surge de manera natural a partir de la lógica de la situación: *¿Cómo te ha ido?* Él contará los sucesos que le han acaecido en el viaje. Por su parte, se trata de una especie de obligación, cuando en ese momento quizás no tenga ganas de contar nada. Ella, por su parte, se esfuerza en escuchar atentamente, pero sus reacciones no consiguen disimular del todo su falta de interés. «¡Pero si no me estás escuchando!», le recrimina él malhumorado. «Sí, sí, es que me cuentas tantos detalles sin importancia.» Así se produce la desavenencia. El tema oficial no coincide con el tema real. Este, en el caso de la mujer, más bien era: «¿Qué sientes hacia mí después de haber estado tanto tiempo fuera, conociendo a gente nueva?».

Al estar tan entrenados en despachar las situaciones con rapidez, impedimos que aflore el tema real. Y para que lo haga hay que comenzar por preguntarse a uno mismo: «¿Para mí *ahora, en esta situación,* qué es importante?». Tomarse en serio esta pregunta convierte el tema de conversación en un verdadero punto de encuentro (véase fig. 47a), porque surge de mí y de la línea que nos conecta a ti y a mí, y así estará en sintonía (cf. pág. 140ss.). En cambio, las conversaciones - seta generan encuentros a medias, con el sabor insípido de la falta de contacto e interés.

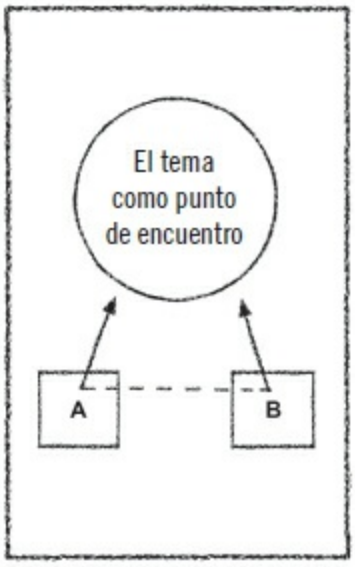


Figura 47a. El tema como punto de encuentro.

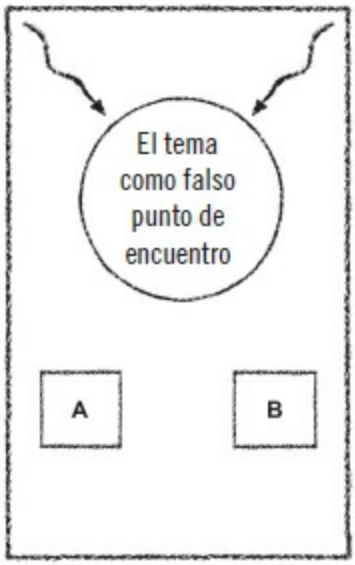


Figura 47b. El tema como falso punto de encuentro.

Hoy en día es más difícil hallar los verdaderos puntos de encuentro, como se deduce de las reflexiones sobre la tercera cosa. Sin embargo, el destino de las relaciones privadas entre compañeros de vida, padres e hijos, amigos, etc. depende de la capacidad de descubrir los temas comunes, aunque en caso extremo no sea más que: «Vivimos en mundos diferentes y hemos evolucionado por caminos divergentes, apenas nos queda algo en común, pero aun así: ¿qué nos mantiene unidos?».

2. La comprensibilidad[9]

Muchas veces se critica lo difíciles de entender que son los libros de texto, los contratos, las leyes, las tertulias televisivas, los comentarios políticos, los informes científicos, etc., pero pocas veces se le pone remedio.

Ya sea el castellano burocrático o el chino de los sociólogos, nunca se sabe con plena certeza si la falta general de claridad se debe a la naturaleza de la cuestión en sí, si se trata de la falta de capacidad comunicativa de los autores, o si interviene cierto exhibicionismo de los especialistas, dirigido a ganarse la admiración de los ignorantes receptores. Mi sospecha es que hay parte de las tres cosas.

En cualquier caso, existe un amplio sector de la población, sobre todo en los grupos lingüísticamente desfavorecidos –que solo han recibido una educación básica–, que están de continuo expuestos a experiencias de fracaso: entienden poco, se desmoralizan y

finalmente prefieren no intervenir, es decir, van renunciando poco a poco al deseo de informarse.

Este fenómeno no se ajusta al concepto de democracia, porque solo es mayor de edad el que puede informarse. Y además de no informar, la información incomprensible daña la autoestima del receptor, porque en la mayoría de los casos le hace sentirse ignorante.

¿Qué puede hacerse? Ambos, tanto el emisor como el receptor, deben aprender ciertas cosas. Y este último, sobre todo, tiene que aprender a rechazar la admiración cegadora (véase fig. 48) y tomar conciencia de su derecho a exigir información comprensible.

Lo que puede aprender el emisor se deriva de los resultados de nuestras investigaciones y manuales de capacitación (Langer, Schulz von Thun y Tausch, 1981), que recogen en detalle el concepto hamburgués de «comprensibilidad». Por esta razón, aquí solo haré un breve repaso:

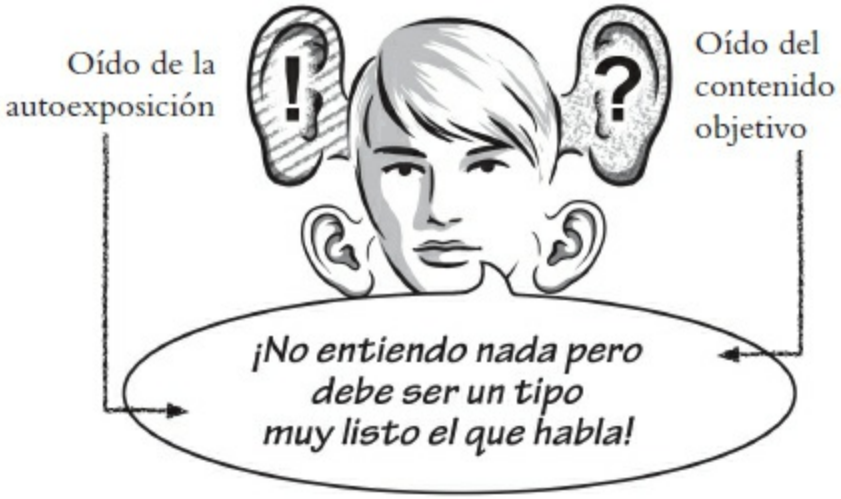


Figura 48. El receptor admirador ante una noticia difícil de entender.

2.1. Resumen del capítulo de la comprensibilidad

En este capítulo quiero contestar, a partir de nuestras investigaciones, a las cuatro preguntas siguientes:

- *¿Qué es la comprensibilidad?* La respuesta será: es una cualidad de los textos informativos, que tiene cuatro aspectos. Conoceremos los cuatro respectivos factores de comprensión, que son: sencillez, estructura y orden, brevedad y precisión, y

estímulos adicionales.

- *¿Se puede medir la comprensibilidad?* Sí, se puede. Cualquier texto (o conferencia, etc.) recibe cuatro valores, uno por cada factor de comprensión. Se lleva a cabo una especie de test de calidad, que se puede aprender tras aproximadamente unas cinco horas.
- *¿Es posible construir toda clase de textos de manera más comprensible* para que los lectores puedan entenderlos y recordarlos mejor*?* La respuesta es sí. Si el diagnóstico de comprensibilidad indica cierto déficit, el texto podrá construirse de forma más clara, manteniendo el mismo objetivo informativo. Los experimentos demostraron que, de este modo, a los lectores les llega mucha más información, el contenido les interesa más y disfrutan en mayor medida de la lectura. Estos resultados se obtuvieron gracias a lectores de todos los niveles de formación.
- *¿Se puede aprender a informar con más claridad?* Hagamos primero otra pregunta: ¿realmente se quiere aprender a hacerlo, renunciando, según el caso, al prestigio que puede proporcionar una ininteligibilidad cultivada? He aquí la respuesta: quien quiera aprenderlo podrá hacer avances importantes. Pero no es suficiente con la buena voluntad y unos pocos consejos. Para ello existen programas completos de ejercicios con muy buenos ejemplos (véase pág. 182).

Como lector, usted ya sabe lo que le espera. Incluso está un poco informado. Un resumen de este tipo facilita la comprensión. Por tanto, no hay que disparar directamente, sino que primero se debe decir sobre qué se va a informar y anunciar la estructura del discurso. Así se irá por el mejor camino para obtener una buena nota en estructura y orden, el segundo pilar de la comprensibilidad.

2.2. ¿Qué es la comprensibilidad?

Iniciamos nuestra investigación con la búsqueda de lo que serían los factores de comprensión. Procedimos de la siguiente manera: propusimos a varios profesores y expertos que redactaran un texto informativo para alumnos sobre cómo rellenar un giro postal a partir de una factura, pidiéndoles que fuera lo más claro posible. Así, recibimos un gran número de textos con diferentes construcciones verbales pero con un mismo propósito informativo. Después, se los entregamos a los alumnos para comprobar, por medio de diferentes tests, el nivel de información que les llegaba en la lectura. El

resultado fue que algunos textos se entendían bastante bien y otros, en cambio, apenas eran comprensibles.

Naturalmente, en ese momento se planteó una pregunta: ¿qué características tienen los textos que se entienden bien, frente a los que se comprenden con dificultad? En la medida de lo posible se buscaron cualidades que fueran significativas tanto para contenidos muy especializados como para otros más generales.

Tras algunos análisis se halló la respuesta. Los textos informativos se distinguen ante todo por cuatro aspectos de la construcción verbal:

1. *Sencillez* (frente a complicación).
2. *Estructura y orden* (frente a confusión e incongruencia).
3. *Brevedad y precisión* (frente a redundancia).
4. *Estímulos adicionales* (frente a ningún estímulo adicional).

¿En qué consisten estas cuatro cualidades fundamentales? Sus respectivos nombres ya anticipan algo, pero queremos presentarlas con más detalle, o, mejor aún, que sean ellas mismas las que se presenten (véase fig. 49).

Sencillez - Complicación. Este primer factor de comprensión se refiere sobre todo a lo que generalmente se entiende por *claridad*. Remite a la queja que cada vez más ciudadanos ponen a las organizaciones de consumidores acerca de la falta de claridad de los textos oficiales en general, o a lo que revela una encuesta del EMNID,[10] que una de cada dos personas denuncia la poca claridad de los documentales científicos que se emiten por televisión. La sencillez es el factor de comprensión más importante, y también el que, de una manera más marcada, distingue a los letrados de los iletrados. No obstante, la comprensión y la retención de información no solo dependen de la sencillez.

Mi nombre es Sencillez
A mí se me entiende todo. Construyo frases cortas y utilizo palabras conocidas. Explico los términos técnicos y presento las cosas gráficamente para que cualquiera pueda hacerse una idea. Hablo como una persona normal, no como un especialista.
Mi nombre es Complicación
Mi nombre, que nace como la antípoda del recién descrito polo opuesto, me imbuye en todas aquellas características que incapacitan la recepción tanto a nivel de vocablo como de frase, contribuyendo a modelos lingüísticos altamente elaborados en el más alto grado de abstracción por medio de la construcción de frases extremadamente inescrutables, al mismo tiempo que utilizando extranjerismos, tecnicismos y cualquier otro tipo de palabras esotéricas (que, en no pocas ocasiones, tienen el objetivo de obtener prestigio).

Figura 49. Presentación de Sencillez y de su contrincante Complicación.

Estructura y Orden - Confusión. Este segundo factor de comprensión no está relacionado con la formulación (sencillez), sino con la construcción del texto completo. Su importancia aumenta en relación con el tamaño del texto. En comunicaciones breves, el receptor puede recuperarse con más facilidad del hecho de que no exista un esfuerzo mínimo por *visualizar el plan general de construcción de la noticia.* Lo que se pretendía con el resumen de la pág. 165s. era precisamente hacer visible el plan de construcción de este capítulo.

Brevedad y Precisión - Redundancia. Pese a que algunas investigaciones hayan demostrado que el lenguaje telegráfico a veces tiene sus ventajas, el ideal se encuentra en un punto intermedio.

Mi nombre es Confusión e Incongruencia
En mi caso, todo va sucediendo de manera continua. No se resaltan las palabras o frases importantes y todo se complica mucho. Apenas marco puntos y aparte, y el lector no sabe adónde me dirijo. También me llamo así porque no soy claro, pero al principio siempre digo todo directamente, sin anunciar lo que quiero abordar. El lector no sabe cómo relacionar todo. Unas frases van detrás de otras sin conexión alguna.
Mi nombre es Estructura y Orden
Yo hago todo lo posible para que el lector se oriente y no pierda la visión global del texto. ¿Cómo lo consigo? Intentando mencionar tanto la estructura del texto como su lógica interna.
Perspectiva global del texto(estructura): significa anunciar cómo está construido el texto, realizar puntos y aparte, incluir títulos, hacer comentarios sobre la estructura y destacar las partes importantes.
Lógica interna (orden): significa que todo siga una lógica, que lo primero vaya primero y lo segundo, después. Se indican claramente las relaciones entre las ideas y las asociaciones cruzadas.

Figura 50. Se presentan Estructura y Orden y su contrincante Confusión.

Los textos redundantes sobrepasan especialmente a los alumnos más jóvenes: pierden la visión de lo importante y su atención disminuye con rapidez. La redundancia es menos habitual en los textos impresos, y, en cambio, resulta muy frecuente en las conversaciones. En las reuniones de los departamentos de empresa y en discusiones técnicas dentro de un área profesional con frecuencia he advertido una redundancia suprema y aniquiladora en cualquier tipo de diálogo. Cualquier mensaje sencillo se dilata para que se convierta en una pequeña conferencia llena de preámbulos, florituras y aclaraciones adicionales. Muchas veces parece como si un gato girara sinuosamente en torno al tema, sin atreverse a tocarlo. ¿Y qué ocurre con los receptores? Ya no escuchan desde hace tiempo, y, en cualquier caso, la mayoría están ocupados preparando su propia conferencia.

Mi nombre es
Brevedad y Concisión
Ofrezco mucha información
en pocas palabras.
Soy breve y conciso,
y me limito a lo esencial.
A veces resulto
demasiado parco.
Mi nombre es Redundancia
Permítanme que me presente. Mi nombre es
Redundancia. En él se encuentran todas
mis cualidades, es decir, las señales por las
cuales se me puede reconocer. Me encanta
utilizar muchas palabras, o, dicho de
otro modo, odio expresarme con brevedad
y limitarme a lo más importante.
Muchas veces me remonto en el tiempo y explico
extensamente, con todo lujo de detalles, el tema
en cuestión, a pesar de que es posible comentar
lo más importante con muy pocas frases.
En ocasiones también me desvío del tema o menciono
muchas trivialidades. Una vez que he entrado
en calor, me pierdo por completo en
digresiones. Por tanto, tengo dos maneras
de ser redundante: por un lado, a través de
redundancia verbal (repetir una y otra vez
lo mismo con diferentes palabras,
una y otra vez) y, por otro, siendo redundante
en el contenido (mencionando toda clase de
información relacionada, remontándome en
el tiempo y explicando todo de un modo muy
pormenorizado). Aunque al lector le viene
muy bien cierta redundancia,
yo me excedo en ella.

Figura 51. Brevedad y Concisión y su contrincante Redundancia.

Estímulos adicionales - Ningún estímulo adicional. El cuarto factor de comprensión se ha estudiado poco hasta ahora. Principalmente es un cajón de sastre de los más diversos recursos de estilo para estimular al receptor, tanto a nivel intelectual como emocional. Parte de la idea de que el aprendizaje también puede ser divertido y que tiene mucho más valor si llega a la totalidad de la persona que si solo alcanza la corteza cerebral superior.

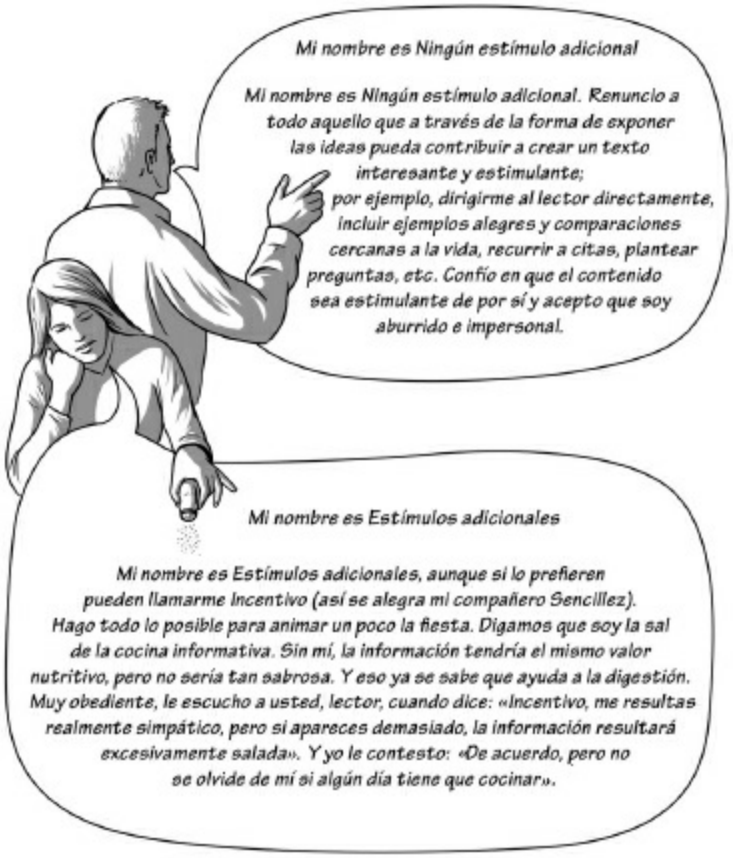

Mi nombre es Ningún estímulo adicional
Mi nombre es Ningún estímulo adicional. Renuncio a todo aquello que a través de la forma de exponer las ideas pueda contribuir a crear un texto interesante y estimulante; por ejemplo, dirigirme al lector directamente, incluir ejemplos alegres y comparaciones cercanas a la vida, recurrir a citas, plantear preguntas, etc. Confío en que el contenido sea estimulante de por sí y acepto que soy aburrido e impersonal.
Mi nombre es Estímulos adicionales
Mi nombre es Estímulos adicionales, aunque si lo prefieren pueden llamarme Incentivo (así se alegra mi compañero Sencillez). Hago todo lo posible para animar un poco la fiesta. Digamos que soy la sal de la cocina informativa. Sin mí, la información tendría el mismo valor nutritivo, pero no sería tan sabrosa. Y eso ya se sabe que ayuda a la digestión. Muy obediente, le escucho a usted, lector, cuando dice: «Incentivo, me resultas realmente simpático, pero si apareces demasiado, la información resultará excesivamente salada». Y yo le contesto: «De acuerdo, pero no se olvide de mí si algún día tiene que cocinar».

Figura 52. Se presentan los «Estímulos adicionales» y su contrincante «Ningún estímulo adicional».

En este libro, ¿qué estrategias de estimulación aplico?

- *Para cada información que me parece importante busco ejemplos de mi vida y de la vida (que me imagino) del lector.*. Ya la introducción misma empieza así, y continúa de manera sistemática en la exposición de los cuatro lados de la noticia («Oye, ¡que está verde!» cf. pág. 31).
- *A menudo utilizo imágenes verbales que sirven como una metáfora de experiencias básicas.* Por ejemplo, cuando digo que con las fantasías se pueden construir jaulas o puentes (véase pág. 89), o cuando utilizo la expresión «juego en casa o juego en campo ajeno» (véase pág. 156ss.), trasladada del mundo del deporte al de los fenómenos psicológicos.

Los sueños son grandes maestros de esta técnica: inventan magníficas y logradas imágenes con contenidos psicológicos. Si en la pág. 154 hablo de presionar «la tapa» (de la objetividad) sobre «el pozo de serpientes» de las emociones humanas, utilizo una

imagen que perfectamente podría pertenecer al mundo de los sueños.

- De la imagen verbal a la ilustración gráfica solo hay un paso. *Cuando explico algo, me gusta acompañarlo de pequeños dibujos.* Yo mismo soy del «tipo visual», es decir, sobre todo empleo el sentido de la vista para aprender, y lo mismo le ocurre a la mayoría de mis oyentes. Las ilustraciones no solo sirven como estímulo, sino que muchas veces también resultan útiles para la estructura y orden, de manera que se hace visible la articulación del pensamiento o el plan de construcción de un texto.
- *A veces personifico los conceptos abstractos y les hago hablar en primera persona.* Así se han presentado en primera persona las características de la construcción verbal, como factores de comprensión (en general, me gusta utilizar el discurso directo).

Este conocido método procedente del mundo de la poesía y del teatro permite que tomen la palabra diferentes instancias que en el interior se sienten como una realidad anímica. De este modo, además de recibir noticias de personas, también las recibimos de instalaciones y de instituciones. El salón de una casa, amueblado con un estilo elegante, está diciendo al invitado: «Aquí no puedes soltar carcajadas, poner las piernas en alto o dejarte llevar de cualquier manera; compórtate como es debido, habla con cortesía y corrección».

Sobre esto encontré un ejemplo conmovedor en un artículo de un periódico. Muller hace que «la sociedad» hable en primera persona a sus jóvenes (véase pág. 223ss.).

A veces, aunque no demasiado a menudo, *hablo de mí mismo* y *relaciono los contenidos objetivos con mi persona*; es decir, intento transmitir por qué son importantes para mí esos contenidos, cómo he llegado a ellos y qué significan para mí. Esta conexión entre la transmisión de contenidos objetivos y la autoexposición (véase fig. 53) generalmente está mal vista en la ciencia, porque rige el ideal de la verdad objetiva que demuestra su validez al margen de la persona que la descubra y la explique. Sin negar este ideal, considero que en el camino de todo descubrimiento –de manera más o menos consciente y aceptada– se encuentra la firma de su descubridor, y en todo acto de conocimiento (también en los llamados experimentos objetivos) voluntaria o involuntariamente concurren presunciones, determinados enfoques y omisiones. El científico no está al margen –se halla más bien en medio– del contexto mundial de lo que está descubriendo, sino que forma parte de él, y todas sus acciones en busca de la verdad

llevan el sesgo de su implicación; todas sus acciones tienen causas y consecuencias en su vida personal, y, además, cada una de ellas es juzgada. Por consiguiente, también las noticias científicas tienen una vertiente de autoexposición y darla a conocer no es en absoluto acientífico.

Los representantes de la escuela humanista son grandes defensores de ese punto de vista, y, de acuerdo con ello, cultivan un estilo personal en sus publicaciones. Carl Rogers, por ejemplo, escribe (1961, pág. 120):

> Quizás el lector se extrañe al ver que me refiero tan extensamente al proceso personal que llevé a cabo en busca de algunas hipótesis sencillas y tal vez inadecuadas. Esto se debe a que en toda investigación hay una parte, la mayor, que nunca sale a la luz y solo se alcanza a ver su parte superior, que constituye una porción bastante equívoca del trabajo. Ocasionalmente se describe en su totalidad el método de investigación tal como se cumple en el individuo. También yo quiero revelar algo de la totalidad de este estudio tal como se dio en mí, y no solo su aspecto impersonal.

Ruth Cohn también opina que cualquier publicación científica es *a la vez* un mensaje-yo. En un ensayo sobre terapias experienciales (1975, pág. 97ss.) opta por un estilo que denomina de «escritura de la experiencia»:

> Quiero formular este escrito sobre terapias experienciales a través del proceso de la escritura de la experiencia. Quiero intentar llegar con vosotros, los lectores, a un proceso de experiencia al menos imaginario, mencionando lo que experimento aquí y ahora en relación al tema sobre el que escribo.

La transmisión de información puede convertirse en un proceso vital e inspirado si se reconocen las raíces personales de lo que se transmite, si se suprime la escisión entre la cosa y la persona, y

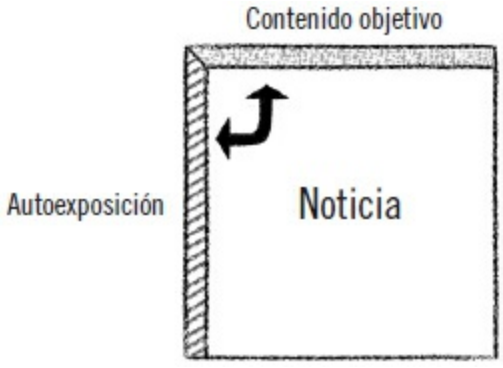


Figura 53. La conexión de la transmisión de contenido objetivo con la autoexposición como elemento de un aprendizaje vital.

entre el plano objetivo y el relacional. La mayoría de los receptores tendrán mejor disposición interna para asimilar la información si a través de lo que se presenta se

vislumbra al sujeto que expone.

2.3. La medición de la comprensibilidad

¿Cómo se puede comprobar en qué medida aparecen los factores de comprensión en un texto?

El deseo de medir la comprensibilidad existe desde hace bastante tiempo. El americano Felsch (1949), y tras él muchos otros, han propuesto unas llamadas «fórmulas de legibilidad»; por ejemplo, si se calcula la extensión media de las frases y palabras de un texto, se deducía un valor total y se obtenía así un parámetro objetivo.

Sin embargo, se comprobó que estos valores no eran demasiado adecuados para saber de antemano si los lectores entenderían el texto. Y no es de extrañar. Primero, porque las frases y las palabras extensas no tienen por qué ser más difíciles de entender, puesto que depende de muchas circunstancias añadidas, como la construcción gramatical de las frases, o de si las palabras desconocidas (y muchas veces largas) se explican o no. Este parámetro objetivo no tiene en cuenta estas circunstancias añadidas. Segundo, porque estas cualidades mensurables solo remiten a ciertos aspectos del primer factor de comprensión, la sencillez. El resto, como la perspectiva global o la correcta lógica interna, queda al margen. Para eso un solo parámetro no es suficiente, sino que se requiere al cerebro humano capaz de pensar. Por todo ello, hemos iniciado un camino completamente diferente: para cada factor de comprensión se establece una escala de medición con cinco valores (véase fig. 54):

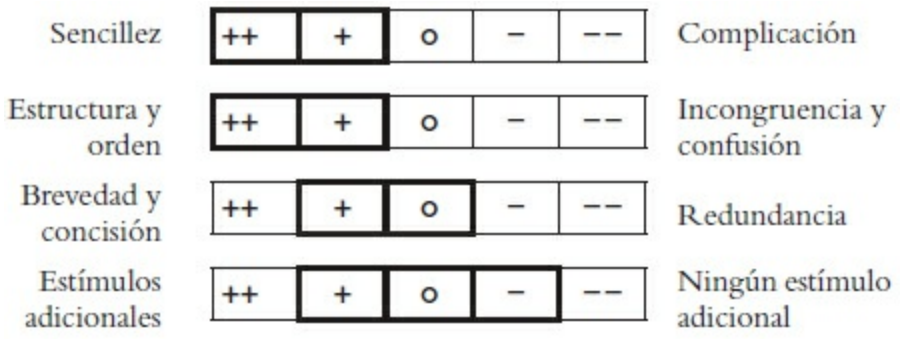


Figura 54. Las cuatro dimensiones de la comprensibilidad con sus respectivas escalas de medición (los valores destacados son los que más facilitan la comprensión general).

La medición se lleva a cabo de la siguiente manera. Examinadores con la formación adecuada realizan un juicio sobre cada factor de comprensión a partir de la impresión que

les causa la lectura. Después, atribuyen cuatro valores, uno para cada escala de medición. El resultado de este test de calidad se rellena en una tabla de comprensibilidad que se divide en cuatro partes, por ejemplo:

Sencillez	Estructura y orden
Brevedad y concisión	Estímulos adicionales

+	–
o	+ +

Figura 55. Ejemplo de diagnóstico de comprensibilidad (a la izquierda, los factores, y a la derecha, el valor asignado a cada uno de ellos).

Expresado con palabras, este diagnóstico de la comprensibilidad sería:

> El texto es bastante sencillo en su formulación (aunque no extremadamente simple, es decir, que el mismo contenido objetivo podría explicarse de forma aún más fácil). En cambio, le falta perspectiva global y claridad en la lógica de los enunciados. La explicación del contenido no es ni muy parca ni muy redundante. La exposición contiene muchos estímulos (demasiados).

Quizá algún día sea obligatorio que los libros y los artículos pasen por una de estas tablas de comprensibilidad. Se trataría de una buena «defensa del consumidor» y a la vez una motivación para que los autores intentaran lograr mejores puntuaciones.

El procedimiento completo de medición se desarrolla y se aclara más detenidamente en Lager y Schulz von Thun (1982), donde también se describe el método para formar a los examinadores.

2.4. La mejora de la comprensibilidad de los textos

¿Es posible mejorar la claridad de textos informativos de cualquier ámbito de la vida pública sin reducir el objetivo informativo? Nosotros proponíamos optimizar todo tipo de textos: desde instrucciones de uso, pasando por comunicados oficiales, hasta textos altamente científicos. Lo que intentamos fue explicar de otra manera el contenido de cada uno de ellos, aplicando los cuatro factores de comprensión. Y así, al final, teníamos dos versiones de cada uno de estos textos: el original y el mejorado.

Como ejemplo, he seleccionado un breve texto que trata, como este libro, de la comunicación interpersonal. Procede de una revista de temas educativos y es solo el comienzo de un artículo más largo dirigido principalmente a profesores (y estudiantes de magisterio). Todos los educadores que conozco apartan la revista después de haber leído (como máximo) las siguientes líneas, aunque reconocen que el contenido de ningún modo carece de interés.

Texto original

Sencillez	Estructura y orden	– –	–
Brevedad y concisión	Estímulos adicionales	o	– –

La comunicación es la interacción de la transmisión simbólica que a nivel fáctico implica, del mismo modo que la interacción, una relación de dominación de las personas que interactúan y que comunican. Por consiguiente, la educación verbal debe observarse como un ámbito de la educación para la conducta social, entendiendo por conducta social la distinción, por un lado, del cumplimiento ciego de las normas preestablecidas de los roles, y por otro, del comportamiento individual arbitrario. Para poder actuar de forma solidaria sobre la base de la racionalidad y la comunicación colectiva, el lenguaje individual no solo debe emplearse como un medio de articulación de los procesos analítico-cognitivos, sino también como medio de comunicación reflexiva sobre las mismas relaciones sociales, a la vez que de interpretación y comunicación de intenciones y necesidades subjetivas propias y ajenas. Esto exige, además del dominio de diferentes códigos del lenguaje, la sensibilidad por los diferentes matices de la pragmática lingüística de los significados implícitos (extraído de *b: e*, 1973. 10 pág. 15).

Versión más comprensible del texto

Sencillez	Estructura y orden	+	+ +
Brevedad y concisión	Estímulos adicionales	o	–

Comunicar significa reaccionar e influirse mutuamente con palabras y demás signos, lo que también implica ejercer dominación. Así, la educación lingüística también es una educación para la convivencia con otras personas, para el trato social. ¿Cómo debería ser, por tanto, el trato social? ¿Y qué debe tener en cuenta la educación lingüística para conseguir este objetivo?

> El trato social como objetivo educativo. No cumplir ciegamente todo lo que los demás esperan de uno, pero tampoco hacer o dejar de hacer solo lo que uno quiere, sino discutir de manera razonable con los demás y después actuar solidariamente.
>
> Función de la educación lingüística. El lenguaje no solo debe existir para expresar los pensamientos con palabras, sino también para hablar alguna vez sobre qué trato nos damos y qué intenciones y necesidades verdaderas subyacen, tanto mías como de los demás. Para ello también hay que aprender a entender a los que se expresan de forma diferente. Y hay que desarrollar una sensibilidad especial para captar lo que realmente quieren expresar las personas cuando dicen algo.

Pongamos un segundo ejemplo. Cuando leo seguidas las siguientes dos versiones del

mismo texto ante un auditorio de psicología, siempre sucede lo siguiente: tras la lectura del texto original, los oyentes se sienten confundidos y a veces enfadados por la complicación del lenguaje, algo intimidados ante la ciencia y, en cualquier caso, casi nadie entiende nada. Durante, y tras la lectura de la segunda formulación, se oyen muchas risas. De inmediato se pone en evidencia la ridiculez y la banalidad del contenido, dejando fuera de lugar cualquier tipo de intimidación.

El texto original de este ejemplo es el resumen de una investigación, extraído de una revista especializada de psicología.

Texto original

Sencillez	Estructura y orden	–	
Brevedad y concisión	Estímulos adicionales	+ +	

Se analiza el efecto de la distribución temporal de las series diarias de ejercicios del condicionamiento instrumental de las *Planarias*, ya que sobre estos animales es conocido el curioso fenómeno (Cummings y otros, 1969) de que una vez que han alcanzado un criterio de aprendizaje moderado no es posible mantenerlo, aunque continúe el condicionamiento. Se condicionó la dirección de la decisión de seis grupos de terapia conductista en un laberinto hexagonal con el mismo número de ejercicios de paso, pero con diferentes intervalos entre bloques de 1 ½ hora, 2, 3, 6, 12 , 24 y 48 horas, midiéndose la libre decisión previa, y la extinción posterior a los procesos de aprendizaje. Se demostró (ya tras 9-11 bloques de ejercicios) que el aprendizaje óptimo se situaba en las 6 horas de descanso. Los tiempos de descanso más largos y más breves provocaban resultados de rendimiento cada vez peores y la transición a estados de letargo y mortalidad. La libre elección previa y la extinción tras los ejercicios dirigidos solo se distinguen de manera significativa en el caso de intervalos breves entre bloques, y, por el contrario, no en períodos de tiempo prolongados (extraído de *Z. f. Ex. und Angew. Psychol*., 1979, 17, pág. 16ss.).

Versión más comprensible del texto

Sencillez	Estructura y orden	+	
Brevedad y concisión	Estímulos adicionales	o	

El punto de partida: se analizaron las *Planarias* (una especie determinada de gusanos). De las investigaciones de Cumming y otros (1969) se sabía que una vez que las *Planarias* aprenden algo, lo olvidan de inmediato, incluso aunque se les siga premiando la reacción correcta. ¡Curiosa manifestación!

El planteamiento: queríamos averiguar cómo deberían distribuirse temporalmente los ejercicios para que el aprendizaje fuera óptimo.

El procedimiento: el objetivo de aprendizaje consistía en que, en un laberinto, debían tomar siempre el camino que tenía premio. Los gusanos se distribuyeron en siete grupos. Aunque todos ellos hacían los ejercicios el mismo número de veces, el tiempo de descanso entre los ejercicios era variable: 1 ½ hora, 2, 3, 6, 12, 24 y 48 horas. El rendimiento de los gusanos se observó antes, durante y después de los ejercicios (cuando ya no recibían el premio al tomar el camino correcto).

Conclusiones: 1. Los descansos de seis horas de duración eran los más adecuados. Esto ya se apreciaba después de 9-11 ejercicios. Con descansos más breves o más largos, el rendimiento era cada vez menor; las *Planarias* dejaban de colaborar y morían. 2. El rendimiento antes y después de los ejercicios solo mostraba grandes diferencias en el caso de los descansos breves.

En ese momento, la gran pregunta que se nos planteaba era: ¿los lectores realmente entendían y retenían mejor los textos tras corregir los valores de las escalas? ¿Incluso los lectores que desconocían los cuatro factores de comprensión?

Pudimos comprobar que los textos mejorados efectivamente se entendían mejor, al menos cuando la diferencia de puntuación era muy grande. En cambio, nos sorprendió comprobar que de los textos más claros se beneficiaba por igual cualquier tipo de lector, con independencia de su nivel de formación. En realidad, esperábamos que los lectores con bachillerato entendieran el texto original, al menos en cierto grado, y que apenas mejoraran con los textos más comprensibles, y que los lectores con graduado escolar, en cambio, dieran un salto cualitativo mucho mayor. Estas previsiones no se confirmaron. Sí es cierto que los que habían estudiado bachillerato obtuvieron mejores resultados de promedio que los lectores con graduado escolar, y estos, a su vez, mejores resultados que los lectores con educación primaria. Sin embargo, el salto cualitativo con la lectura de los textos mejorados fue igual de amplio en los tres grupos, de tal manera que se mantuvo el orden anterior. Aun así, con el texto mejorado, los lectores con formación primaria muchas veces alcanzaron los mismos resultados que los que obtuvieron los bachilleres con el texto original. Dicho de otra forma, si se les diera a leer el texto original a los que estudiaron bachillerato y el texto corregido a los que tienen el graduado escolar, los dos grupos obtendrían el mismo resultado de comprensión.

Otra conclusión a la que llegamos es que los lectores también reaccionaron mejor a los textos más claros a nivel emocional. El 65 % afirmó que había leído el texto con gusto, mientras que en el caso de los lectores del texto original el porcentaje solo era del 27 %.

2.5. Ejercicios para transmitir informaciones más claras

No tiene mucho sentido exigir a los emisores que se expresen con más claridad. E igual de estéril es el consejo: «¡Escribe con sencillez, perspectiva global, brevedad, concisión y algunos estímulos adicionales!». Estas recomendaciones y requisitos no dan ningún resultado si durante años y decenios se han ido adquiriendo otros hábitos verbales y de exposición. La práctica sistemática con ejercicios es bastante más eficaz. Para ello, lo primero es aprender a reconocer con certeza los cuatro factores de comprensión en un texto informativo. Un ejercicio de percepción de este tipo es fundamental para cualquier cambio de conducta; además, con ello ya se recorre la mitad del camino. La otra mitad

se logra con la práctica individual: el alumno empieza por escribir textos breves y luego los compara con los textos de un experto. Al principio se trata de mejorar de manera independiente los cuatro factores de comprensión, que al final se ejercitan de forma simultánea.

Con esta clase de ejercicios se aspira a un aprendizaje complejo e integral. Esto quiere decir que el proceso de aprendizaje no se puede descomponer en pasos pequeños y específicos (como transformar las sustantivaciones en formas verbales, lo que no es más que un aspecto de la sencillez), sino que más bien se debe seguir el ejemplo de otros. Existen programas de ejercicios para pedagogos (Langer, Schulz von Thun y Tausch, 1981), para alumnos (Schulz von Thun, entre otros, 1975) y para profesores de matemáticas (Schulz von Thun y Götz, 1976). Con ellos se ha demostrado que saber hacer exposiciones claras no es un don natural, sino algo que se puede aprender.

III. El aspecto relacional de la noticia

1. Resumen («¿Y este por qué me habla así?»)

Pensemos en alguien que se siente menospreciado por otro y piensa «¿Y este por qué me habla así?».

Esa persona no reacciona al contenido objetivo de la noticia. De hecho, puede que esté de acuerdo con él. Lo que hace es reaccionar al modo en que le habla el emisor. En ese *cómo* se dirige a mí se manifiesta: «Así me sitúo respecto a ti, así te veo». Ese *cómo* se expresa a través de la formulación, el tono de voz y también mediante la mímica y los gestos.

Este tercer aspecto de la noticia tiene un valor extraordinario en la comunicación interpersonal. Yo no puedo transmitir contenidos objetivos sin tratar (o maltratar) de alguna manera al otro como persona. Solo con dirigirle la palabra ya estoy demostrando que no es invisible para mí.

Mientras que los mensajes objetivos se dirigen fundamentalmente al cerebro del receptor, donde la razón los recibe y valora, los mensajes relacionales anexos van directos al «corazón» (véase fig. 56).

En la recepción del lado autoexpositivo, el receptor era alguien que hacía su diagnóstico de una manera hasta cierto punto distanciada («Entonces, eres así»), en cambio, los mensajes de relación *afectan al propio* receptor («¿Cómo? ¿Resulta que yo soy así?»). Lo más seguro es que esta implicación personal sea la razón por la que se presta tanta atención a este aspecto de la noticia. Los terapeutas de parejas saben de sobra (podrían incluso recitarlo) que hay parejas que practicamente solo reaccionan al aspecto relacional y en realidad no prestan atención al contenido de lo que se dicen. Consideran que lo verdadero se encuentra en el aspecto de la relación. «El otro reacciona en sentido emocional (y casi siempre de forma inconsciente), no en primer lugar, a lo que dice su pareja, sino a cómo lo dice» (Mandel, A., 1971, pág. 171).

La importancia de los mensajes relacionales no solo radica en el efecto emocional que tienen en el momento en que se dicen, ya que a largo plazo también participan en la

configuración del *concepto de sí mismo* del receptor («Así que yo soy así», véase capítulo 5, pág. 220ss.).

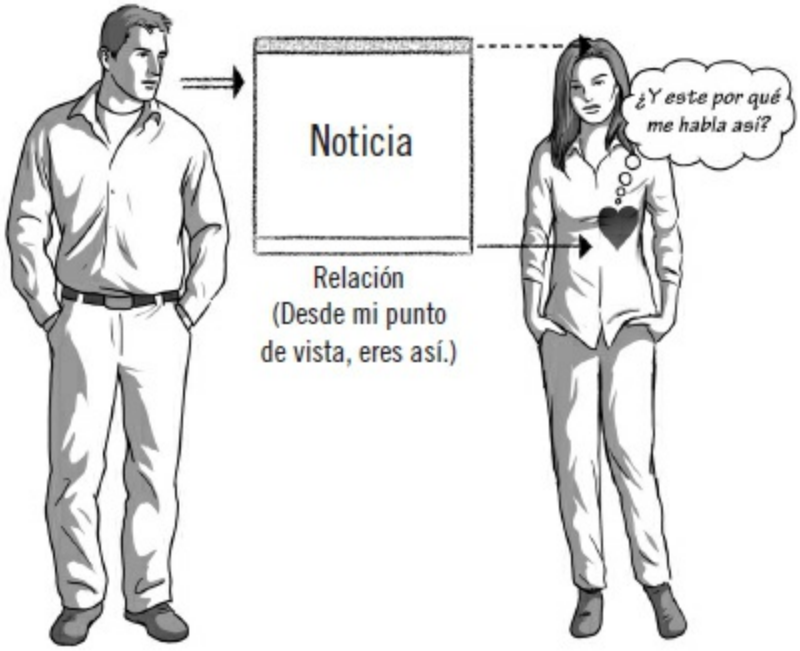


Figura 56. Mientras que el mensaje objetivo se dirige a la razón, el relacional va de algún modo directo al «corazón».

El aspecto relacional ha ido adquiriendo cada vez más importancia en las últimas décadas, lo mismo que en el ámbito de la pedagogía y la vida laboral. Según el planteamiento actual, la formación de la personalidad se desarrolla menos en función del aprendizaje (la materia objetiva) que de la infinidad de mensajes relacionales, que el niño y alumno recibe como persona. El hecho de que la enseñanza y la educación siempre tengan lugar de manera simultánea se deduce directamente de la cuadratura de la noticia. Además, hay que tener en cuenta que los mensajes relacionales no solo salen de la boca de las personas, sino también –de forma anónima y subliminal– de los factores institucionales (véase pág. 223ss.).

El aspecto de la relación también cobra una dimensión de amplio alcance en la vida laboral. ¿Cómo me tratan? ¿Cómo nos tratamos? De esto depende la calidad de vida del día a día. Es más, está comprobado que las investigaciones sobre el ambiente de empresa o sobre estilos de dirección están estrechamente relacionadas con la implicación en el trabajo y el aumento del rendimiento. Es evidente que si a diario me dan a entender de diversas formas (sobre todo entre líneas) que «Aquí solo eres un número; lo que tú

piensas es irrelevante. ¡Abstente! aquí no eres nadie», me sentiré desmoralizado y sin ninguna autoestima ni ganas para asumir responsabilidades. Quizá me ponga entonces al acecho de la mínima oportunidad para darme importancia a cualquier precio, y no siempre en beneficio de la cooperación objetiva. En cambio, si siento que realmente se toma en serio mi punto de vista, y tengo la sensación de ser valorado, esto constituirá la base de la satisfacción laboral e implicación en el trabajo.

Por otro lado, esta perspectiva plantea el serio riesgo de que se *instrumentalice* el lado relacional de la noticia, que se forme a directivos en entrenamientos de relaciones humanas para que sepan transmitir a sus trabajadores un sentimiento de valía, pero sin que resulte la expresión de una actitud más humana, sino más bien un instrumento eficaz de motivación (véase cap. 7, pág. 238).

Dos aspectos de lo que sucede en el lado de la relación. Para ser exactos, el lado relacional de la noticia, a su vez, tiene dos aspectos diferentes, y para continuar con la reflexión hay que distinguirlos. Por una parte, el lado relacional expresa el modo en que el emisor ve al receptor y qué opinión le merece. El correspondiente mensaje-tú transmite lo siguiente: «¡(A mi modo de ver) eres así!». Pero, por otra parte, este lado también contiene la definición de la relación que propone el emisor: «Así nos situamos uno respecto al otro (¿…verdad?)» (véase fig. 57).

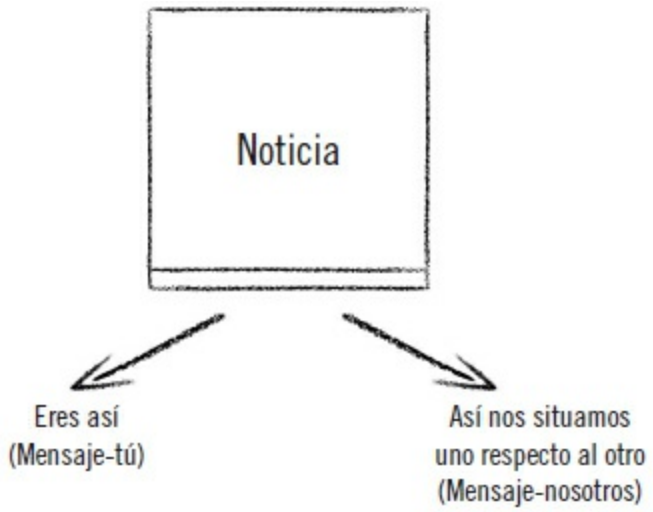


Figura 57. Dos aspectos del lado de la relación.

Si el chico de los recados de una gran empresa se encuentra en el pasillo al director y alegremente le dice: «¡Hola, colega! ¿Qué tal? ¿Cómo va el matrimonio?», su pregunta

implica la definición de una relación de mucha confianza, que el director con seguridad no compartirá, y se quedará atónito, escandalizado e imbuido por el sentimiento de: «¡Qué desfachatez hablarme a mí de esta manera; no, así no es nuestra relación!».

Para destacar esta diferencia en sentido conceptual, cabe decir que el lado de la relación de la noticia contiene un mensaje-tú y un mensaje-nosotros. Aunque no siempre se puedan distinguir claramente estos dos aspectos, en la psicología de la comunicación conviene hacer esta distinción, por lo que a continuación voy a profundizar en los problemas asociados a los mensajes-tú y después en los problemas de las definiciones de la relación (mensajes-nosotros, cap. 4, pág. 210).

El jefe y la secretaria. En el siguiente ejemplo se ilustran las grandes diferencias que pueden existir en cuanto al aspecto relacional de noticias con el mismo contenido objetivo y la misma incitación.

El jefe advierte que la secretaria ha ordenado mal un acta. Escuchemos la reacción de seis jefes diferentes (aunque es muy importante el tono de voz, por desgracia no se puede transmitir por escrito) [véase pág. 190s.].

2. Instrumentos para entender lo que sucede en el aspecto relacional

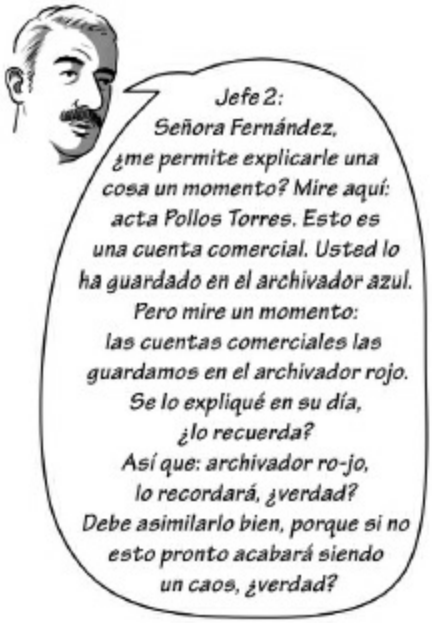
Además de estos seis ejemplos hay infinidad de maneras de expresar al otro la opinión que nos merece. A costa de renunciar a los matices, podemos tratar de ordenar y sintetizar lo que sucede a nivel relacional, volviendo a recurrir al trabajo científico. Voy a presentar dos instrumentos indicados para mostrar lo que sucede en el lado relacional: las coordenadas conductuales (2.1) y el análisis transaccional (2.2).

2.1. Las coordenadas conductuales

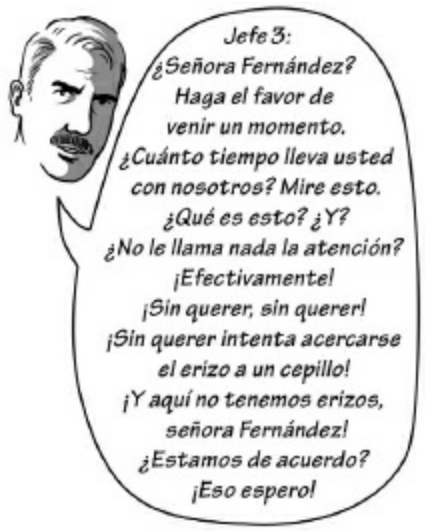
Las investigaciones empíricas sobre la forma de actuar de los superiores y los educadores (cf., por ejemplo, Tausch y Tausch, 1977) sugieren que fundamentalmente hay dos técnicas para maltratar al receptor en el aspecto relacional: el menosprecio y la tutela. En otras palabras, hay sobre todo dos rasgos principales que distinguen la manera en que los jefes o educadores tratan a sus empleados y alumnos: 1. Valorar frente a menospreciar. 2. Orientar/tutelar frente a dejar libertad de decisión. De la combinación de estos rasgos surgen las coordenadas conductuales de la fig. 58, pero antes quisiera explicarlos por

separado.

La relación: El jefe da a entender que son posibles los errores y trata a la secretaria de igual a igual y con objetividad. Ella posiblemente reaccionará de manera positiva o neutra a nivel emocional.

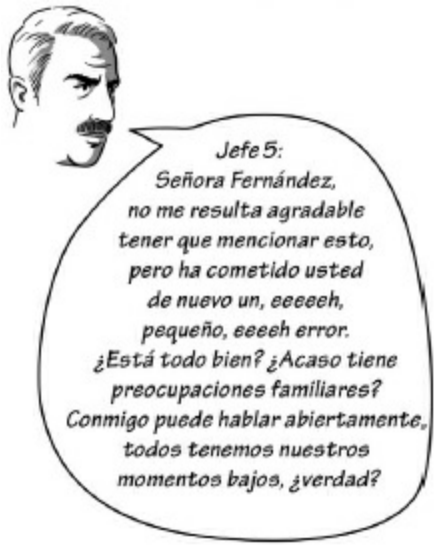

Jefe 2:
Señora Fernández,
¿me permite explicarle una
cosa un momento? Mire aquí:
acta Pollos Torres. Esto es
una cuenta comercial. Usted lo
ha guardado en el archivador azul.
Pero mire un momento:
las cuentas comerciales las
guardamos en el archivador rojo.
Se lo expliqué en su día,
¿lo recuerda?
Así que: archivador ro-jo,
lo recordará, ¿verdad?
Debe asimilarlo bien, porque si no
esto pronto acabará siendo
un caos, ¿verdad?

La relación: El jefe es amable, pero aprovecha un pequeño descuido para darle una engorrosa lección a la secretaria. Trata a la secretaria como a una alumna, y le atribuye una capacidad de asimilación de información más bien reducida («¿Lo recordará?»). El descuido se «estira» demasiado. En este caso, el jefe insiste con fuerza en su superioridad. A nivel emocional, ella posiblemente reaccionará de manera negativa.



La relación: El jefe humilla a la secretaria con un comportamiento inquisitorial y aleccionador. Expone su «fracaso» de forma drástica y menosprecia su disculpa con una broma tosca, con la que hace gala una vez más de quién es el amo de la situación. Ella reacciona de manera muy negativa al tono inaceptable que él emplea.

Relación: Esta manera de acusar lamentándose lo que transmite es: «¡Lo paso mal y precisamente por tu culpa!». Esto provoca sentimientos de culpa e indignación interna.



Relación: Da a entender que en el error de la secretaria hay algo patológico, y se recrea en la actitud del terapeuta protector. La reacción de la secretaria seguramente será muy negativa.

Jefe 6:
Señora Fernández, el cuidado
que pone en todo es realmente
impresionante. Incluso el acta
Pollos Torres aquí en el archivador
verde no es más que una ligera
sombra en su aptitud.

Relación: Un poco desde arriba, y muy ambiguo por la ironía. ¿Se trata de una broma del jefe que va de colega o en realidad está diciendo: «Me resulta usted tan pesada que solo la puedo aguantar con sarcasmo»? La secretaria también tendrá dudas de cómo interpretar el aspecto relacional. Excepto que conozca bien a su jefe y sepa en qué sentido lo dice.

Valorar. Significa que el emisor expresa con sus palabras que considera al receptor una persona que debe tenerse en cuenta, íntegra, que está en igualdad y a la que dirigirse con buena voluntad. Esto requiere cortesía y tacto, alentar de manera amistosa y una práctica verbal *reversible*. La reversibilidad es la posibilidad de una comunicación de doble

sentido, lo que significa que el emisor se dirige al receptor de una manera en la que este también podría dirigirse al emisor sin poner en peligro la relación. Este rasgo tiene especial importancia en las relaciones jerárquicas como las de padre-hijo, profesor-alumno o jefe-empleado.

Como surgen con facilidad malentendidos, también quisiera señalar que *valorar no* significa mostrar una amabilidad inalterable ni tener una convivencia entre algodones. Valorar no es tratar al otro con «paños calientes», sino mostrar de forma respetuosa –también en conflictos y discusiones fuertes– que se tiene en cuenta al otro como una persona plenamente válida.

Menospreciar significa que el emisor trata al receptor como una persona de categoría inferior, con rechazo, desprecio, humillación, frialdad emocional y «de arriba abajo». A esto también se añade no tomar en serio, poner en evidencia, avergonzar, mostrar rechazo, y la «irreversibilidad», es decir, que el emisor se comporte con el receptor (generalmente un subordinado) de una manera que este no podría permitirse con él (compárense los jefes 2 al 5).

Orientar/tutelar. Es un tipo de conducta que trata de someter el pensamiento y actuación del receptor a su propia influencia, por ejemplo, al dar instrucciones, establecer reglas, hacer preguntas, poner vetos, etc.

La orientación y la tutela se reducen cuando el emisor da a entender con su noticia al receptor que le deja un amplio margen de libertad de decisión y actividad independiente.

Una orientación y un control fuertes provocan mucha resistencia interior en el receptor: «¡Pues no me da la gana! ¡No voy a permitir que me pongan reglas y me miren constantemente por encima del hombro!». En manifestaciones de este tipo se revela el deseo de autonomía, iniciativa propia y libre desarrollo. En la educación, un fuerte grado de orientación impide el desarrollo de la autonomía personal y el aprendizaje con el sentido de la libertad. Así resultan comprensibles cierta cabezonería de los niños y determinada rebeldía de los jóvenes como formas de protesta contra una exagerada sobreprotección.

Diagnóstico de la comunicación por el lado relacional de la noticia. Tanto en la dimensión emocional como en la orientación, contamos con un marco diagnóstico importante (aunque también rudimentario) para describir el aspecto relacional de la comunicación

interpersonal. Si durante un tiempo observamos el modo en que los educadores o jefes (aunque también las parejas, los compañeros de trabajo, etc.) tratan a sus subordinados, podremos situarlos en un punto determinado entre estas dos dimensiones. Este procedimiento parte de la idea de que entre las expresiones de gran aprecio y las de gran menosprecio hay muchos niveles intermedios, y que sucede lo mismo en la dimensión de la orientación. Así, el resultado de esta observación y puntuación puede plasmarse en un eje de coordenadas de este tipo (véase fig. 58).

Figura 58. Dos dimensiones importantes del lado relacional de la noticia: la variable emocional y la de la orientación.

Es cierto que existen muchas formas mixtas. En la fig. 58, se presentan cuatro representantes puros. El primer emisor es alguien que a través de su estilo comunicativo expresa gran consideración hacia el otro, pero al mismo tiempo dirige, es paternalista y controlador. El segundo es autoritario y –como suele decirse– un «hueso duro de roer»; en este sentido, es muy dominante, coartador, y menosprecia y denigra al receptor. El tercero es alguien que no tiene mucho en cuenta al otro y más bien le expresa rechazo. A la vez es alguien que dirige, tutela y controla poco. Una especie de *laissez-faire* bajo el lema «¡Haz lo que te dé la gana!». Finalmente, el cuarto es alguien que tiene plena consideración por el otro, y no tutela ni coarta con continuas prescripciones.

Análisis de manifestaciones concretas. Para un análisis más exacto de la comunicación también se pueden evaluar las manifestaciones concretas a partir de estas dos variables emocionales y de orientación. Veamos un ejemplo extraído de la educación en el contexto familiar.

La familia al completo está arreglándose para asistir a una fiesta. La hija de 14 años

dice: «Mami, me pongo los tejanos, ¿vale?».

A modo ilustrativo se han rellenado las reacciones de diferentes madres en el cuadrante correspondiente del eje de coordenadas (véase fig. 59).

¿Es posible conseguir un trato más cooperativo con ejercicios de modificación de la conducta? Hacia 1970, estudiantes y empleados de Reinhard Tausch viajamos por el país con estas dos variables psicológicas de la conducta como equipaje básico, para enseñar a todos aquellos que, en sintonía con el espíritu de los nuevos tiempos, desearan una «mayor democracia» en el trato humano, y también, y sobre todo, en la educación. Me fascinaba la idea de que la democratización política de los estados e instituciones debía ir acompañada de una «democratización interna» de la conducta y valores de la persona, es decir, una democratización

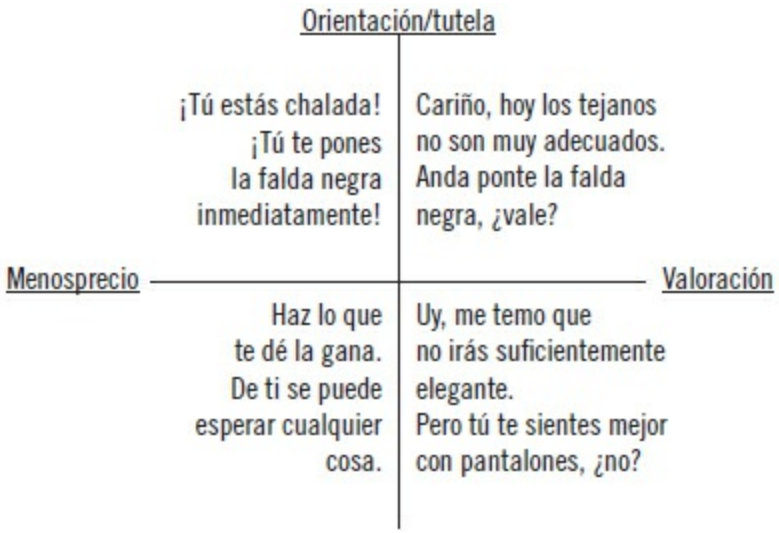

Orientación/tutela
¡Tú estás chalada! ¡Tú te pones la falda negra inmediatamente!
Cariño, hoy los tejanos no son muy adecuados. Anda ponte la falda negra, ¿vale?
Menosprecio
Valoración
Haz lo que te dé la gana. De ti se puede esperar cualquier cosa.
Uy, me temo que no irás suficientemente elegante. Pero tú te sientes mejor con pantalones, ¿no?

Figura 59. Cuatro posibles manifestaciones de una madre.

de las estructuras de la personalidad, y que los psicólogos, al conocer los principios que rigen los cambios de conducta, íbamos a desempeñar un papel importante como asesores en esta reforma interna. Como estudiante de psicología me sorprendía y fascinaba la idea de que la conducta de las personas pudiera practicarse como se entrena al tenis o se aprende a conducir un coche. Hoy en principio sigo defendiendo esta línea de pensamiento. Claro que algunas ingenuidades de entonces no las hemos podido mantener. Fue necesario que ampliáramos nuestras perspectivas para, por un lado, moderar nuestro optimismo acerca del entrenamiento y que desapareciera nuestro

entusiasmo misionero, y por otro, para mejorar de manera decisiva nuestra propuesta psicológica. ¿A qué «ingenuidades» y «ampliación de perspectiva» me refiero?

En primer lugar, opinábamos que una conducta autoritaria era el resultado de un proceso de aprendizaje erróneo y que podía cambiarse por un modo de actuar cooperativo simplemente con ejercicios correctivos. Así, a los participantes les planteábamos situaciones complicadas en contextos educativos (como la de la pág. 194) y les pedíamos que propusieran, y después escenificaran, reacciones cooperativas en vez de autoritarias. Este procedimiento conduce a la psicología del «envoltorio agradable» (cf. pág. 22ss.), pero permite perfeccionar la percepción y conseguir un repertorio más amplio de conductas. Y, en todo caso, este tipo de ejercicios pueden producir cambios y experiencias esclarecedoras en personas con repertorios reducidos («Si no, ¿cómo lo digo?») o simplemente insensibles («¿Pero por qué se ofende?») y con conductas inadecuadas.

Sin embargo, las causas de las distorsiones de la comunicación suelen estar en lugares más profundos. Nuestra manera de emitir y recibir información está muy enraizada en el conjunto de nuestra personalidad. Un trato arrogante o despectivo puede estar motivado, por ejemplo, por el deseo oculto de crecer a base de aplastar a los demás. Volvemos a encontrarnos con el sentimiento de inferioridad que (solo provisionalmente) se mitiga infravalorando a los demás (Adler). La tutela hacia los demás y la búsqueda constante de la situación de superioridad también pueden servir al mismo propósito. Nos encontramos otra vez con la conclusión formulada en la pág. 140: el objetivo de desarrollar una capacidad comunicativa requiere un programa de aprendizaje que fomente la salud anímica de la personalidad en su conjunto. En otras palabras, el autoconocimiento y la autoaceptación deben ir precedidos, o al menos acompañados, de la práctica de una conducta nueva.

En segundo lugar, en los ejercicios de modificación de la conducta mencionados, asumíamos implícitamente que existe una conducta ideal independiente de cada situación, persona y relación. Y esta presuposición contradice en lo fundamental la idea de sintonía (véase pág. 140). También partíamos de la idea de que esta conducta ideal pudiera practicarse según el mismo principio que rige el entrenamiento de tenis: observación de los modelos, práctica y retroalimentación del nivel de éxito. Por desgracia, habíamos pasado por alto un pequeño detalle: que la conducta en el trato interpersonal solo cobra sentido si el exterior y el interior de la conducta coinciden de manera aceptable, es decir,

si la manifestación externa de la conducta está respaldada por el correspondiente estado de ánimo interior. Y lo que no es posible es ejercitar un estado de ánimo ideal con el modelo de aprendizaje mencionado (lo que tampoco significa que no existan opciones de educación sentimental). En cualquier caso, nuestro concepto de entrenamiento corría el riesgo de querer ejercitar la capacidad de crear un envoltorio a unos conceptos, sin tener suficientemente en cuenta la dimensión psicológica de lo que sucedía. En el caso más exagerado, los asistentes a nuestros seminarios mostraban una conducta comprensiva, valorativa y muy dispuesta al compromiso, pero que al no tener el respaldo de la tesitura y sentimientos internos, resultaba fingida y por completo aprendida. Hoy en día, en los procesos de autoconocimiento tiene prioridad el enfoque centrado en los sentimientos antes que en el entrenamiento de conductas.

En tercer lugar, partíamos de otra premisa más: la forma en que se comporta una persona es, sobre todo, expresión de su personalidad. Por consiguiente, nos centramos en el individuo, y ofrecíamos a cada educador (jefe, compañero de trabajo, etc.) unos ejercicios de conducta. Lo que apenas teníamos en cuenta era *la influencia que tienen las relaciones* en la conducta, es decir, que los interlocutores se sugieren unos a otros determinadas reacciones, y que puede que el señor A desencadene en mí una personalidad completamente diferente que la señora B. Bajo mi punto de vista, esta perspectiva (expuesta en la pág. 95ss.), más centrada en las reglas de interacción que en el individuo concreto, no debería suplantar al enfoque en el individuo, pero desde luego sí complementarlo.

Por último, en cuarto lugar, no le dimos la suficiente importancia al factor institucional que define el escenario socialmente preestablecido en el que A y B se encuentran con sus respectivas «exigencias del guión». Si los profesores muestran una conducta dominante y despectiva con sus alumnos –y esta fue la abrumadora evidencia empírica de Tausch y Tausch en las décadas de 1960 y 1970–, la explicación no debe buscarse solo en el carácter autoritario del profesor y en su deficiente formación psicológico-pedagógica, ya que esto supondría una personalización y psicologización parcial del problema. Aquí, está justificado el reproche a la «ceguera institucional» (Fürstenau, 1969). De hecho, las investigaciones empíricas sacaron a relucir que el marco de normas institucionales de la escuela sugiere estas conductas a los profesores (y digo sugiere y no impone). Tratemos de visualizarlo por un momento: la escuela –de acuerdo con las exigencias de la sociedad– pone a los alumnos en una situación

básicamente insufrible, es decir, horas y horas sentados sin moverse, alejados de la vida, acumulando conocimientos muchas veces irrelevantes para su mundo, pero que el plan de estudios obliga que todos tengan por igual. La frecuencia y la duración de las clases hacen que se tengan que posponer las verdaderas necesidades y deseos del individuo. Las notas obligan al alumno a enfrentarse a su valía, cuando estas valoraciones se deducen del rendimiento que muestra solo en unas pocas áreas importantes y comparándose con los demás estudiantes. Se puede afirmar que casi cualquier niño sano se va a oponer, al menos en parte, a una situación así, y va a molestar en clase. El profesor sentirá que esas acciones del alumno (trastornos de conducta, apatía) se dirigen contra él (pese a que en realidad van en contra de la institución), y este sentimiento aumentará cuanto más le inspire el entusiasmo pedagógico y el deseo de impartir una buena clase. El alumno se convertirá así en fuente de frustración. Y si además se tiene en cuenta que el profesor carga con la responsabilidad de garantizar determinados niveles de rendimiento, y de mantener bajo control esta situación insufrible, encontrará cierta liberación y posibilidad de supervivencia actuando –con presión y desprecio– contra estos causantes de trastornos y poniendo la etiqueta de «perjudiciales» o «enfermos» a los alumnos que molestan.

Este enfoque resulta convincente y abre los ojos a la necesidad de cambiar (gradualmente) las condiciones institucionales. Llama a la modestia a los psicólogos (y pedagogos), haciéndoles ver lo limitadas que son sus posibilidades y advirtiéndoles de que no traten de superar los problemas a base de psicologizar al individuo, ya que se desvían de las causas agravantes del mal. Sin embargo, de nuevo, este enfoque no debe conducir a la postura que tendía a defender primero Bernfeld (1967) y luego sus seguidores de forma extrema: «Puesto que deben modificarse las condiciones institucionales, cualquier trabajo individual de formación de la personalidad no solo es inútil, sino también perjudicial, por mantener el sistema, ocultar el verdadero conflicto y perder de vista al "enemigo"».

Pero no hay vida sin circunstancias. Ya sean liberadoras u opresoras para la humanidad, lo importante es que siempre dependen de las personas que, al actuar *dentro* de ese marco de condiciones, *a pesar* de él, y a veces incluso *en oposición* al mismo, con su comportamiento hacen real a la humanidad. Y no hay razón alguna para esperar a que mejoren las condiciones externas, para desmontar aquellas que dificultan a la humanidad desde el interior del individuo.

Hasta aquí, esta pequeña digresión sobre nuestras antiguas ingenuidades. Signer (1977) las ha analizado con destreza y ha sacado importantes conclusiones acerca de las concepciones sobre la ejercitación psicológica.

2.2. El análisis transaccional

Además de las coordenadas conductuales, quisiera presentar un segundo instrumento de análisis que puede arrojar luz sobre lo que sucede en la relación entre dos personas. Este instrumento se denomina *análisis transaccional* (AT), y tiene la ventaja de incorporar al receptor haciendo visible el carácter de ida y vuelta de las relaciones. Sobre el análisis transaccional que se remonta al psiquiatra americano Eric Berne (*Games People Play*, 1964), existen diversos libros de divulgación (Harris, 1967; Petzold y Paula, 1976; Rogoll, 1976), de modo que será suficiente con una breve introducción.

El AT parte de la idea de que en cada uno de nosotros hay tres instancias de la personalidad que pueden tomar la palabra (como diferentes estados del yo): el yo-padre, el yo-niño y el yo-adulto.

Figura 60a. El yo-padre.

El yo-padre conserva todo lo que en su momento transmitieron los padres al hijo: ayuda, protección y determinadas enseñanzas para la vida; pero también reprimendas, órdenes, prohibiciones y concepciones de cómo hay que ser. A veces, cuando nos comunicamos, damos voz a ese lado de la personalidad: «Sí, sí, la juventud de hoy en día» (con tono de lamento). El yo-padre tiene, a su vez, dos caras (véase fig. 60b): la de crítico-juzgador-moralizante o bien la de protector-atento.

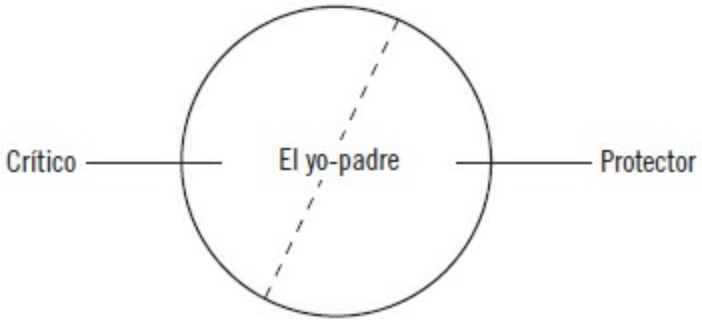


Figura 60b. Las dos caras del yo-padre.

Aquí tenemos algunos ejemplos de cómo es el yo-padre crítico:

«Señora Fernández, si de una vez por todas fuera un poco más ordenada, encontraría el acta». O bien: «¡Querido señor Vidal, esto sí que es inadmisible! Si todos quisiéramos entrar y salir cuando nos diera la gana, nunca podríamos sacar provecho del trabajo en equipo».

El yo-padre protector, en cambio, diría algo así (en la pág. 58):

«¡Hija, ponte una chaqueta, que hace frío fuera!».

Figura 61a. El yo-niño.

En el yo-niño están todas las emociones y reacciones de aquella etapa. Toda persona adulta, por muy digna, razonable y soberana que quiera mostrarse, todavía lleva dentro a ese «renacuajo» (Hager y v. d. Laan, 1979). Se puede manifestar de tres formas: 1. *Natural* (relajado, juguetón, espontáneo). 2. *Adaptado* (obediente, sumiso) o 3. *Rebelde* (cabezón, arrogante, quejica).

Figura 61b. Tres aspectos del yo-niño.

Mientras que el yo-niño natural expresa de manera espontánea sus sentimientos, está relajado y se divierte, y en su vertiente adaptada tiene la mirada sumisa: «No volverá a ocurrir, profesor Díez». En cambio, el niño-rebelde es cabezón y arrogante: «¡Si tú lo sabes todo mejor, pues hazlo solo!», quizá añadirá con un lloriqueo dramático: «¡Estoy harto de tener que pagarlas siempre yo!», y se enojará el resto del día.

Figura 62. El yo-adulto.

El yo-adulto podría compararse con un ordenador que sopesa los hechos de la realidad y que valora la conveniencia de los actos impulsivos del yo-padre y del yo-niño. El yo-adulto bien desarrollado solo admite las normas y los criterios del yo-padre que considera que todavía son adecuados, y solo permite las partes del yo-niño que le parecen oportunas en cada situación.

Cuando aparece el yo-adulto parecemos objetivos, informantes, contrastados, analíticos e interesados por recibir más información. Damos la sensación de sensatez, y, además, hablamos al interlocutor al mismo nivel.

Los tres estados del yo son valiosos. Los tres son parte integrante de la personalidad del adulto en su conjunto, aunque, sin duda, el énfasis en el trato cooperativo se pone en

el yo-adulto, en el yo-niño natural y (¡aunque no demasiado!) en el yo-padre atento.

Para analizar la comunicación y descartar posibles distorsiones, emisor y receptor se representan cada uno con tres círculos y la noticia con una flecha dirigida de uno de los tres estados del yo del emisor a otro de los tres estados del yo del receptor. La dirección de la flecha apunta al estado del yo del receptor al que se está incitando a responder. De esta forma, un mensaje del *yo-padre crítico* por lo general incita a responder al *yo-niño adaptado* o *rebelde* del receptor (y viceversa). Examinemos el siguiente ejemplo. El jefe dice: «¡Debería esforzarse más en mantener un poco de orden, señora Fernández!». Y la secretaria contesta: «Si usted lo sabe todo, ¡mejor arrégleselas solo!» (véase fig. 63).

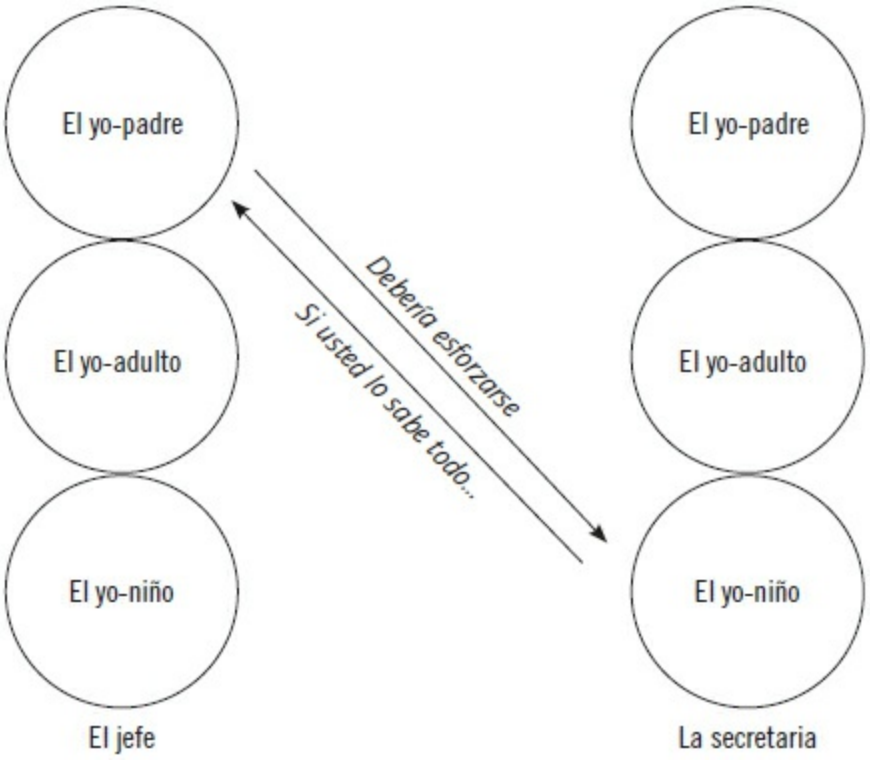


Figura 63. Transacción entre el jefe y la secretaria.

Tomemos de nuevo el ejemplo de la introducción[11] (véase fig. 3, pág. 31). El hombre sentado en el coche al lado de su mujer al volante: «Oye, ¡que está verde!». En primer lugar se trata de una comunicación objetiva que el yo-adulto envía al yo-adulto. Pero la noticia, además, contiene una cuidadosa advertencia subliminal con tintes de yo-padre. Este tipo de «transacciones ocultas» en el diagrama se dibujan con una flecha discontinua (véase fig. 64).

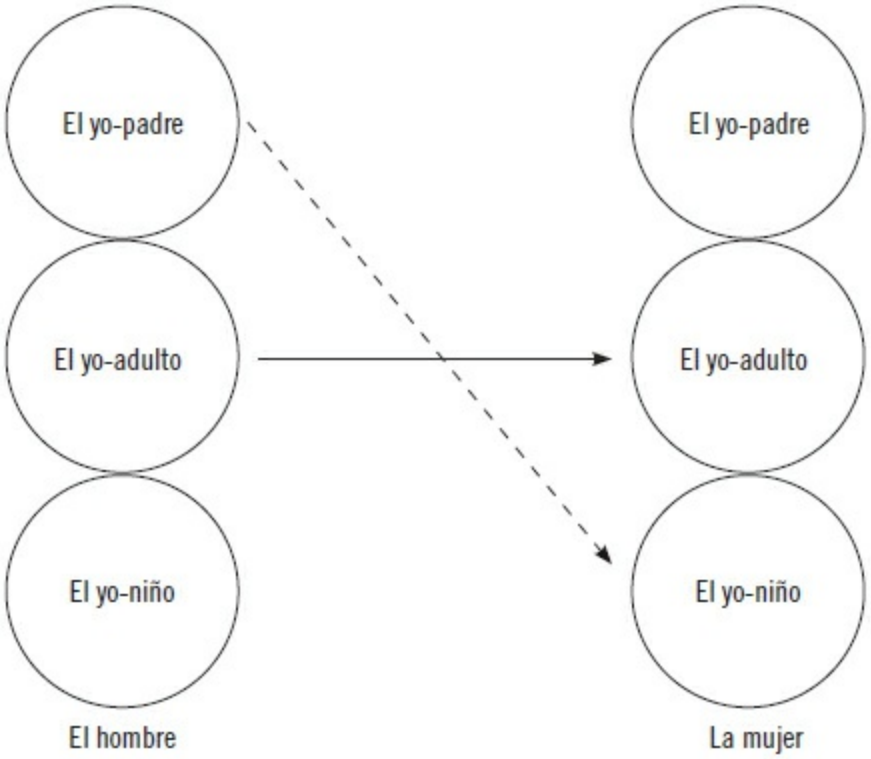


Figura 64. Transacción principal y transacción oculta de la noticia del hombre («Oye, ¡que está verde!»).

La mujer ahora puede reaccionar de varias formas. La transacción oculta incita a una respuesta del yo-niño adaptado (a) o rebelde (b). Pero también puede responder con una reacción del yo-adulto (c) o del yo-padre (d), con lo que acabaría con la transacción (oculta) del hombre.

a) «Ay, sí, perdona, hoy ando muy despistada.»
b) «¡Yo también tengo ojos en la cara! Quién conduce, ¿tú o yo?»
c) «Sí, gracias.»
d) «Por Dios, ¡si vas a llegar a tiempo! ¡No seas siempre tan impaciente! Además, ¡al conductor no se le habla mientras conduce!» (véase fig. 65).

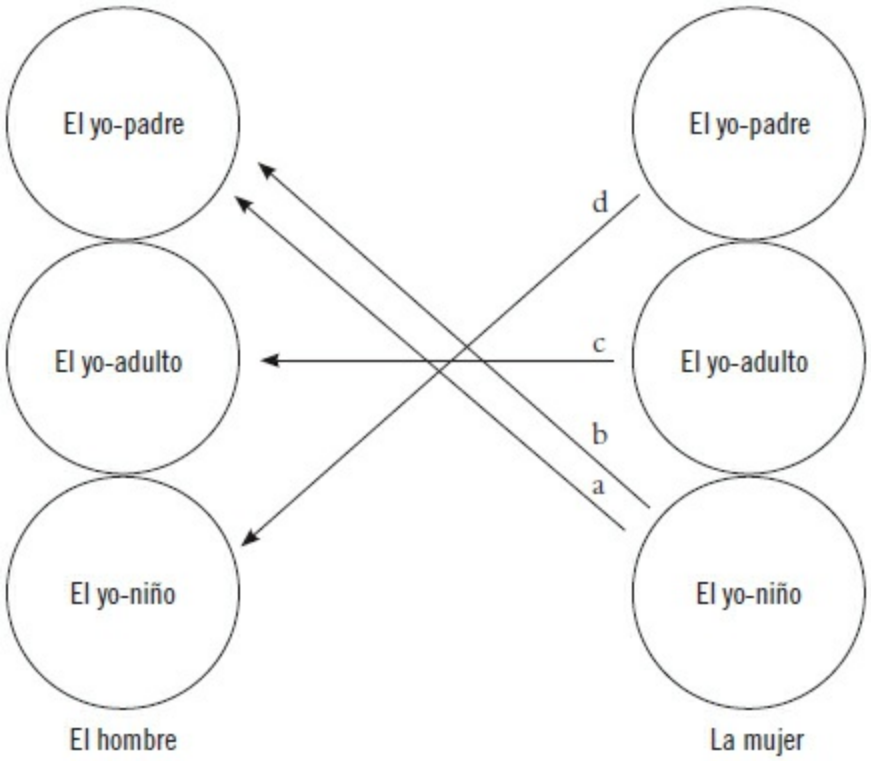


Figura 65. Cuatro maneras de reaccionar que tiene la mujer: a partir del yo-niño adaptado y rebelde (a y b), del yo-adulto (c) y del yo-padre (d).

Este tipo de diagramas puede ayudar a los interlocutores a ser conscientes de lo que sucede entre ellos. Así, muchas veces se dan cuenta de que –aunque quieren tener un trato de cooperación y de igual a igual– una y otra vez caen en el patrón de yo-padre–yo-niño, y según el caso, irritándose mutuamente.

3. La imagen del otro

Ya hemos dicho que por el lado relacional de la noticia se expresa lo que el emisor opina del receptor. Por tanto, mi conducta hacia el otro depende en gran medida de la imagen que me haya creado de él. Le trataré de diferente manera si considero que es un diablo que si creo tener delante a un ángel de los cielos.

Lo importante es que el emisor sepa que la imagen que tiene del otro en parte la construye él mismo. La plantilla de esta imagen normalmente está incompleta y su percepción depende del modo en que se mire. La percepción humana es selectiva y, además, acumulativa, o, lo que es lo mismo, el resultado de mi percepción es el producto de la suma de lo que hay, más la idea que me hago al respecto. Las distorsiones en las

relaciones surgen cuando se percibe al otro de forma por completo diferente a como él se percibe a sí mismo. A continuación se describen dos mecanismos psicológicos que pueden generar estas imágenes distorsionadas: la proyección y la transferencia.

La proyección. Una definición humorística de Ruth Cohn (según tengo entendido) es la siguiente: «Si en la cara del otro descubres tu dolor de estómago es que estás haciendo una proyección». Determinados procesos psicológicos se producen de forma inapreciable en mi interior, y a base de proyectarlos hacia fuera los descubro en los otros. Muchas veces son sentimientos o impulsos que no estoy dispuesto a permitirme porque no se ajustan a la imagen que tengo de mí mismo, pero, en cambio, en el otro los descubro con extrema sensibilidad y los combato con mucha dureza. Herman Hesse escribe acerca de esto (en *Demian*, 1972):

> Si odiamos a alguien, estamos odiando algo en su imagen que reside en nosotros mismos. Lo que no está en nosotros mismos no nos irrita.

Jung acuñó el término *sombras* para designar las partes no deseadas y desconocidas de la persona. Se puede afirmar que algunas acaloradas discusiones a nivel relacional son auténticos combates de «boxeo de sombras».

Transferencia. Con el concepto psicoanalítico de transferencia sucede algo muy parecido. Aquí, según el caso, también percibo al otro sin hacer justicia a la realidad. Sin embargo, los elementos que causan esta percepción errónea no proceden del contenido psicológico «de casa», sino que entra en juego un tercero no identificado. Imaginemos que alguien, por cualquier rasgo de su aspecto (la manera de hablar, el corte de pelo, la forma de la cara), me recuerda a una persona importante de mi pasado (por ejemplo, mi madre, mi padre, hermano, jefe, etc.), y, sin embargo, no soy consciente de ese parecido. En mi inconsciencia reacciono de manera emocional con él como si de verdad fuera esa persona del pasado. Y, así, puede que adopte una actitud de recelo o de alerta hacia el otro por si hiciera un juicio de reprobación sobre mi persona (como lo hacía mi padre, por ejemplo).

Ciertos ejercicios psicoterapéuticos tratan de hacer conscientes estas transferencias, entablando una discusión con la persona transferida, a la que se imagina sentada en una silla vacía. Con ello se trata de saldar «las cuentas pendientes» para que no vuelvan a aparecer inconscientemente en las relaciones del presente. Por supuesto, también se producen transferencias positivas, y así, por ejemplo, hay comienzos de enamoramiento

que poco tienen que ver con el otro.

El fenómeno de la transferencia es tan importante y está tan omnipresente que merece la pena reflexionar más en detalle sobre cómo lo aplican el emisor y el receptor.

Siempre que conozco a alguien me pregunto a quién me recuerda. Si soy consciente de los parecidos que pueda haber, reduzco el peligro siempre presente de lastrar la nueva relación con antiguas «cuentas pendientes». Solo así podré hacer el chequeo de realidad de mis fantasías inconscientes y constatar que aunque, por ejemplo, se parezca a mi hermano es una persona por completo diferente.

Para el receptor también es fundamental conocer los mecanismos de la transferencia. Debo darme cuenta de que «me hacen transferencias», es decir, que no todas las emociones que despierto tienen que ver realmente conmigo, ya que es posible que le correspondan a otro. Quizás alguno de mis rasgos personales, o simplemente el rol que desempeño, hayan removido de manera inconsciente viejas historias en el otro. Así es como sobre todo los profesores, los jefes y todas las autoridades oficiales corren el riesgo de despertar en los demás viejas problemáticas de autoridad. Ruth Cohn escribe con mucho ímpetu (1975, pág. 196) sobre el problema de la transferencia:

> Estoy convencida de que conocer y manejar los fenómenos universales de transferencia es una de las herramientas esenciales de todo pedagogo y que es inaceptable que quede restringida al gabinete secreto de los psicoterapeutas. Cuánto dolor y cuántas heridas podrían evitarse si las personas que viven y trabajan conjuntamente, tanto en las aulas como en otros sitios, pudieran aprender que no todas las reacciones que se encuentran corresponden «a su vida», sino a figuras (padres, profesores, hermanos) del pasado del otro. ¡Y cómo mejoraría la percepción de cada persona acerca de las ilusiones y prejuicios que inconscientemente transfiere a los demás! Se suavizaría cierta exigencia de autoridad omnipotente de y hacia los profesores, los jefes, y las lumbreras ¡y también se mitigarían los sentimientos de impotencia y dependencia! De esta forma, al desmontar las transferencias en grupo, los pedagogos estarán en mejores condiciones de ir al encuentro de las personas a su cargo, y lo harán con menos prejuicios tradicionales y más sinceridad y realismo.

Existe, además, una vinculación entre la autoexposición y el riesgo de proyecciones y transferencias: cuanto más reservado sea y menos ofrezca de mí, más proyecciones y transferencias «me harán», ya que no contrapongo ningún contenido real de autoexposición a las fantasías que el otro me transfiere. Por este motivo, muchas veces se rechazan, evitan o combaten las personas reservadas y con cara inexpresiva: son una pantalla en la que se proyectan antiguos miedos y sentimientos de odio. En cambio, en el psicoanálisis, estas asociaciones se aprovechan con fines terapéuticos: el psicoanalista no habla de sí mismo quedando emocionalmente al margen para ofrecer al cliente una pantalla de proyección donde transferir sus antiguas relaciones problemáticas.

El contacto poco representativo. También se crea una imagen falsa, parcial o incompleta del otro si el encuentro siempre se produce en una situación concreta, sin que se puedan conocer otras de sus facetas. Y, así, los profesores a menudo perciben a sus alumnos como «infantiles», ya que la escuela en realidad no ofrece condiciones que permitan al estudiante mostrar su plena valía como persona. El profesor y el alumno siempre se relacionan en torno a un tema que el profesor sabe, pero que el alumno todavía no conoce. No es de extrañar que en estas circunstancias sociales de distanciamiento, el profesor se lleve una imagen limitada y poco favorable del alumno. El contacto que tienen es poco representativo. En otras circunstancias, como puede ser simplemente un viaje de estudios, el alumno ya tiene más oportunidades de demostrar su plena valía como persona. *Así se consigue que el respeto al otro deje de ser una cuestión puramente moral, para convertirse en un tema de contacto verdadero y representativo*. Esto también ocurre en otros ámbitos de la vida: el funcionario tras la ventanilla solo ve al extranjero o al beneficiario de prestaciones como una persona desamparada que solicita ayuda, el juez ve al acusado simplemente como un pobre (o malvado) delincuente, el médico considera al paciente como un simple caso de eccema. En estos casos, la imagen del otro se basa en *la absolutización de una relación unidimensional*, y el respeto al prójimo pierde el sustento de la experiencia.

4. La lucha en torno a la definición de la relación

Hasta ahora hemos dicho que el emisor con su noticia pone de manifiesto, entre otras cosas, la imagen que tiene del receptor y lo que opina sobre él. Sin embargo, ese mensaje-tú (por lo general implícito) solo es una faceta del aspecto relacional, ya que este, además, contiene la expresión (normalmente implícita también) de cómo ve el emisor su *relación* con el receptor, lo que se puede considerar una especie de mensaje-nosotros.

Si A y B se encuentran, tienen que ponerse de acuerdo de qué es válido y qué no lo es. De las muchas maneras que hay de tratarse el uno al otro, deben escoger las que están en sintonía con su relación. ¿Se incluye hablarle al otro de cuestiones personales, incluso íntimas, tener contacto físico, ofenderle, golpearle, regalarle algo, visitarle sin avisar, etc.? En pocas palabras, cualquier conducta relacionada con el otro también implica un intento de definir la relación, y aceptarla o rechazarla con su reacción es tan

inevitable para el emisor como para el receptor.

4.1. Cuatro reacciones del receptor frente a una propuesta de relación

Haley (1978) distingue cuatro posibilidades de reacción del receptor frente a una definición de la relación por parte del emisor.

Aceptar: el receptor expresará su aceptación si siente que la conducta del emisor está en sintonía con la relación. Por ejemplo, contestará a un saludo, se reirá con un chiste, responderá a una pregunta, pero también estará aceptando la relación si contradice con objetividad o se niega a cumplir una incitación del emisor («Es verdad que no quiero hacer lo que quieres que haga, pero me parece muy bien y está en sintonía con nuestra relación que me pidas este tipo de cosas»).

Pasar por alto: aquí, el receptor no está de acuerdo con la definición de la relación, pero tampoco se manifiesta visiblemente en contra. Solo la pasa por alto, aunque sin expresar por su parte una confirmación del tipo «¡Sí, así es exactamente nuestra relación!». Ejemplos: una mujer se deja tocar por un hombre sin responder al contacto, un profesor reacciona con objetividad frente a una pregunta desafiante e impertinente por parte del alumno.

Rechazar: aquí, el receptor expresa muy claro que no acepta la propuesta implícita de relación. De su conducta se deduce: «¡No, para mí no es así nuestra relación!». En las películas antiguas era muy habitual que la mujer contestara con una bofetada al hombre impertinente. Aunque también alguien puede contestar a una pregunta íntima diciendo «¿Y a ti qué te importa?», de manera que hace un desplante a la relación.

Ignorar (= anular): aquí, el receptor niega al emisor cualquier tipo de reacción reconocible, expresándole al mismo tiempo: «Para mí eres invisible», y ninguneándole. De esta forma quedan saludos, cartas, invitaciones sin contestar o preguntas sin responder.

El proceso descrito en la fig. 66 puede ser más o menos claro y evidente. Naturalmente muchas veces emisor y receptor se esfuerzan por evitar los mensajes claros, disipando en la neblina comunicativa la siempre delicada cuestión de la relación. Y así surgen todo tipo de trucos para soslayar una definición precisa de la relación. Por ejemplo, al encontrarme

con un conocido en la

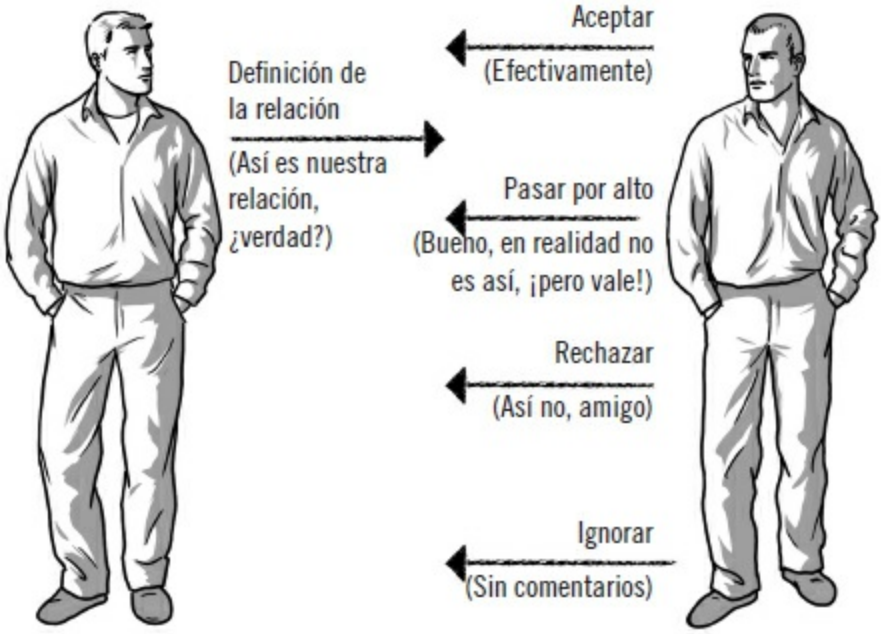


Figura 66. Con independencia de lo que hablen A y B, y al margen de cómo se encuentren o se eviten, no pueden eludir negociar su relación.

calle, estoy obligado a optar por una definición de la relación: saludar o no, detenerme o seguir caminando, hablarle o no, y si decido hablarle, ¿de qué manera? También puedo evitar la definición de la relación si, abstraído en mis pensamientos, finjo que no le veo, o puedo rechazar una invitación poniendo la excusa de una cita importante, o también puedo decir algo a la vez que lo desmiento con una entonación incongruente (cf. pág. 45), etc. De hecho, somos muy creativos a la hora de inventar artificios para evadir las definiciones precisas de la relación. En un interesantísimo análisis, Haley interpreta los síntomas de la esquizofrenia como intentos constantes de no definir las relaciones (Haley, 1978, pág. 113ss.).

4.2. Los tres tipos básicos de relación

La variedad de relaciones que pueden tener A y B se pueden agrupar en tres categorías (Haley, 1978):

Relaciones simétricas: una relación es simétrica si las dos personas pueden mostrar al otro la misma conducta. Por ejemplo, si los dos pueden hacer propuestas, ser críticos con el otro y darse consejos.

Relaciones complementarias: una relación es complementaria cuando A muestra una conducta diferente a B, pero las dos se complementan y se ajustan una a otra: uno pregunta, otro responde; uno enseña, otro aprende; uno ordena, otro obedece. La diferencia casi siempre implica una especie de superioridad y subordinación, ya que uno está por encima y el otro por debajo.

Relaciones metacomplementarias: en principio, parece que solo pudiera haber relaciones simétricas y complementarias. Pero la cosa se complica si pensamos en situaciones en las que A consigue que su pareja B disponga de él, le dirija o le ayude. Entonces B domina a A, pero en otro nivel superior es A el que domina, al haber sido él el que ha establecido esta relación complementaria. A esto Halley lo llama *relación metacomplementaria*. También puede pensarse en el caso (que, de hecho, ocurre a menudo) de que A provoque que B se muestre de forma equivalente, de igual a igual, y que actúe de manera simétrica con él. Es decir, A autoriza a su pareja una relación simétrica o incluso la fomenta. Es una situación paradójica en una relación. Se produce, por ejemplo, cuando un hombre anima a su mujer a tener una relación de igualdad y a emanciparse. La mujer se encuentra en una encrucijada fatal, ante una especie de situación de doble vínculo (cf. pág. 46).

Naturalmente estos tres tipos de relación (véase fig. 67) pueden alternarse en una misma relación.

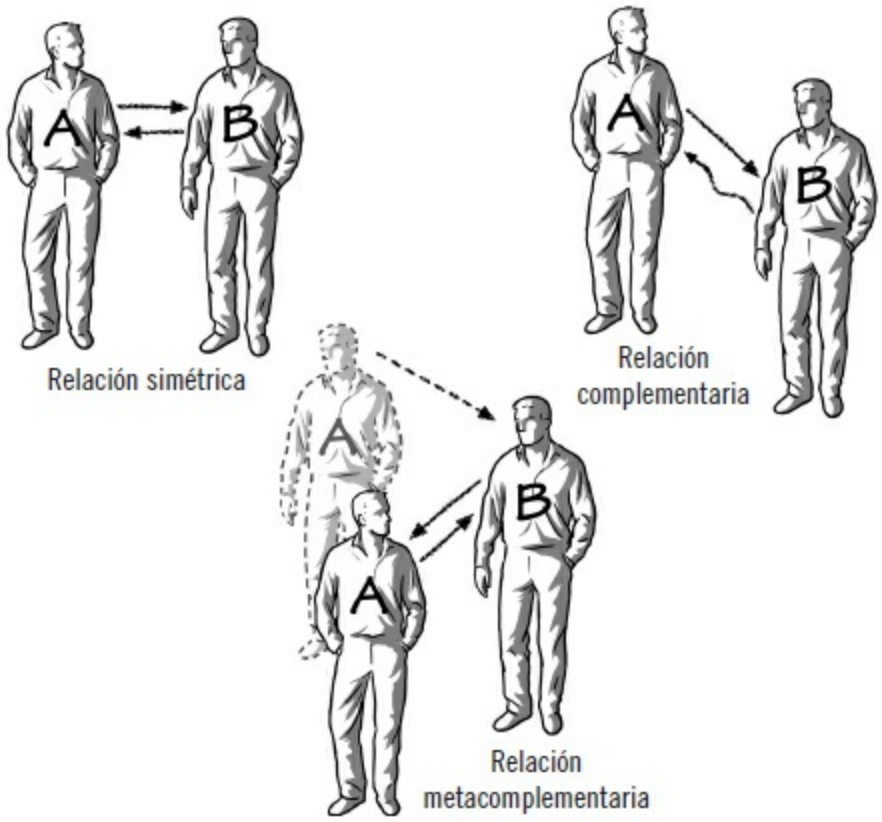


Figura 67. Tres tipos básicos de relación.

4.3. Maniobras relacionales

Recapitulemos: en definitiva, emisor y receptor no pueden evitar definir su relación. Si esta es nueva o difícil, su definición es imprecisa y muchas veces controvertida. Bajo la superficie de la conversación se produce una especie de tira y afloja sobre el tipo de relación que rige en ese momento y sobre quién lo decide.

Los intentos de redefinir una relación que ya existe se denominan *maniobras*. Estas son acciones con las que se cambia o se da un nuevo cariz a la relación que existía. Estas maniobras pueden consistir en una pregunta con muestras interés, una orden o un comentario sobre la conducta del otro. Si, por ejemplo, un alumno al terminar la clase le dice al profesor «¡Esta vez sí que ha preparado usted bien la clase!», entonces se trata de una *maniobra de simetría*, porque hasta ese momento el profesor era el único con derecho a elogiar y reprochar el rendimiento del alumno. El asombro que generalmente provocan estas situaciones responde al cambio de definición de la relación. Algunos chistes se basan en este hecho: el profesor pregunta a los alumnos «¿Qué río pasa por Roma?» y un alumno contesta «Si no lo sabe, ¿cómo puede ser usted profesor?». El

chiste consiste en que el alumno interpreta de forma simétrica la pregunta del profesor, es decir, como verdadera cuestión entre iguales y no como pregunta con carácter complementario. En este caso, la reacción del alumno resulta absurda, puesto que la relación profesor-alumno está definida de antemano de forma clara y precisa. Pero en muchas ocasiones no existe esa claridad preestablecida, y emisor y receptor tienen bastante trabajo en la lucha velada por la definición de la relación.

4.4. Un ejemplo: el joven y la estudiante

El siguiente ejemplo[12] sirve para ilustrar los conceptos expuestos (*la definición de la relación: simétrica, complementaria y metacomplementaria; aceptar la definición de la relación, pasarla por alto, rechazarla o ignorarla; y las maniobras relacionales*).

Una joven estudiante está leyendo en un banco de un parque. Se acerca un chico joven.

> Él: ¿Me permite? (señalando al sitio libre a su lado).

Su definición de la relación viene a decir: podemos cruzar algunas palabras, no se trata simplemente de estar sentados en el mismo banco en silencio. Al pedir autorización para una acción que en realidad no la necesita (sentarse en un banco), se está poniendo a su disposición a un nivel metacomplementario.

En la respuesta de ella se aprecia si acepta, pasa por alto o rechaza esta definición de la relación.

> Ella: ¡Claro! (levanta la vista y sonríe).

Está de acuerdo con la definición. Además, con la sonrisa está indicando que en secreto está de acuerdo con que se trata de algo más que la simple distribución del espacio para sentarse. Ella también podría haber pasado por alto su maniobra (por ejemplo, con un escueto e impasible «por favor»), o haberla rechazado (con un «¿por qué lo pregunta?»), o haber anulado la maniobra simplemente ignorándole. Después de un tiempo sentados en el banco, ella leyendo y el limpiando sus gafas, pasa por delante un ruidoso tranvía y los dos miran.

> Él: ¡El tren chu-chu! (se burla).

Definición de la relación: se trata de una relación en la que está permitido charlar un poco sobre nuestro entorno inmediato.

Ella: Hmm (se ríe).

Confirmación de la definición. Se produce otro silencio.

Ella: Se está bien aquí ¿verdad?

Vuelve a confirmar la definición anterior, pero esta vez es *ella* la que hace la propuesta de definición. Ahora él tiene claro que ella no pasa por alto su definición, sino que en realidad la confirma (= yo también prefiero hablar que leer).

Él: Sí, el día está siendo muy agradable. Acabo de estar tres horas jugando al pañuelito en el parque. Los niños se han divertido mucho a mi costa porque no puedo correr bien. Justo ayer salí del hospital después de ocho semanas ingresado. Me rompí la pierna jugando al tenis y me han tenido que poner una prótesis en la rótula. La verdad es que me siento muy solo y ahora mismo no sé arreglármelas. Conozco a algunas personas en la ciudad, pero se han ido todas juntas de vacaciones. Le entra a uno como una especie de sentimiento de insignificancia. Además, se me caen las paredes encima, y voy a estar seis meses sin poder trabajar. Soy enfermero.

Esta dilatada autoexposición es una maniobra que amplía mucho la definición de la relación, en cuanto a que en ella también está permitido hablar de cuestiones personales e íntimas. ¿Cómo debe interpretarse exactamente esta maniobra? Pues puede estar encaminada hacia una relación simétrica o complementaria. La simétrica: una relación en la que cada uno cuenta un poco de sí mismo y así nos vamos conociendo mejor. La complementaria: una relación en la que puedo desahogarme un rato y tener a alguien que me escuche (cliente-terapeuta).

La estudiante se da cuenta retrospectivamente de que interpretó la noticia sobre todo como demanda: «¡Escúchame! ¡Involúcrate en mis problemas!», y que reaccionó a partir de esta interpretación.

Ella: Puedo entender lo que has sentido en el parque, acabas de salir del hospital y primero tendrás que acostumbrarte a tu nueva situación. No tengas miedo de esos sentimientos estúpidos, es normal. Tiempo al tiempo. Qué mala suerte que tus amigos no estén y que no hayas podido hacer el viaje con ellos, justo cuando necesitas estar con gente. ¿Ahora mismo qué es lo que te preocupa exactamente? (conversación resumida).

En el plano psicológico se trata de una situación comunicativa complicada: en caso de que él asociara su autopresentación a una definición de la relación complementaria, la reacción de ella confirmaría esta propuesta de definición. Pero si él estuviera planteando una relación simétrica, la reacción de ella supone un rechazo (parcial). En todo caso, la respuesta de ella contiene una definición de la relación muy clara: tú eres el cliente y yo el terapeuta (tú eres el necesitado y yo la que ayuda). La misma estudiante

posteriormente observó: «La relación se parece a la del terapeuta-cliente. Él está en la posición más débil puesto que quiere algo de mí, incluso lo necesita, para él es importante poder hablar; yo, en cambio, no digo nada sobre mi persona y así estoy más protegida que él».

Esa propuesta de definición es una maniobra que le garantiza el dominio de la relación (en el caso de que él la confirme). ¿Cómo reaccionará él a esta maniobra?

> Él (resumiendo): Soy el jefe de enfermeras, estoy capacitado para formar y evaluar a los demás. Vivo en esta ciudad desde hace seis años; antes residí en París y tengo muchos amigos extranjeros que también viven aquí. Comparto piso con una chica más joven que yo, que ahora está de vacaciones con unos amigos comunes. Me siento muy atraído sexualmente por ella y me gustaría acostarme con ella, pero todavía no lo he hecho [entonces le cuenta algo que le ocurrió con su novia y su compañera de piso, al hacer él un comentario en el que las comparaba y en el que su novia quedaba peor parada. La relación acabó a raíz de esto]: Se ve que no podía soportarlo.

Él continúa con su autopresentación ¡pero ahora con unos contenidos completamente distintos! Ya no menciona sus necesidades ni problemas, sino que destaca su superioridad masculina y profesional. Su noticia contiene un claro rechazo a la definición de la relación propuesta por ella: «Pues no, yo no soy tu cliente ni tú mi terapeuta. En cambio, tú sí eres una chica ¡y yo un hombre de pies a cabeza!». Él ha entrado en el forcejeo por el dominio. En este punto, se hace evidente la falta de acuerdo sobre una definición común de la relación. Ella capta «el rechazo a asumir el rol de cliente» y su exigencia de relación simétrica hombre-mujer y reacciona enfadándose para sus adentros.

> Ella: Entiendo a tu novia, yo reaccionaría de forma parecida [responde con un comentario escéptico a su relato. Está inquieta y mira la hora]. Bueno, ya tengo que marcharme a la universidad.

Ahora ella también está rechazando la definición de la relación que él ha establecido: «Yo soy todo un machote y tú una chica que me puede interesar». Ella marca la distancia solidarizándose con la novia y se despide. Es como si ella dijera: «Tú no quieres aceptar mi definición y yo tampoco la tuya, así que doy por concluida la relación».

> Él: Ha sido una agradable conversación.

Lo que quiere decir: nuestra relación es agradable. Esta maniobra intenta contradecir la última definición de la relación que ha establecido ella (¡la relación está a punto de terminarse!).

> Ella: Sí, a mí también me lo ha parecido. No es normal que se pueda hablar así con un desconocido.

Aparentemente se trata de una confirmación de la definición. Pero si se observa más

detenidamente es una confirmación en todo caso parcial, puesto que al referirse a «un desconocido» vuelve a expresar la distancia que está marcando.

El encuentro termina convenciéndole él a ella de volver a verse más tarde; ella se deja convencer de mala gana. Pero es él quien luego no acude a la cita: se trata de una última maniobra, poco prometedora, por mantener el dominio de la situación: «Yo decido que se ha terminado la relación antes de que lo hagas tú».

5. Efectos a largo plazo de los mensajes relacionales: la autoimagen

La importancia que tiene el aspecto relacional no se limita al estado emocional de cada momento ni a cómo se desarrollan, por tanto, las conversaciones. Los mensajes relacionales pueden tener un efecto esencial a largo plazo, porque a través de ellos el receptor recibe información sobre cómo es visto (por el emisor). En la búsqueda de su identidad (¿quién soy yo?), el niño se remite a estas alusiones. Con el tiempo, se van condensando las decenas de miles de mensajes relacionales que el niño recibe de su entorno y que le llevan a concluir: «¡Así que así soy yo!» (véase fig. 68).

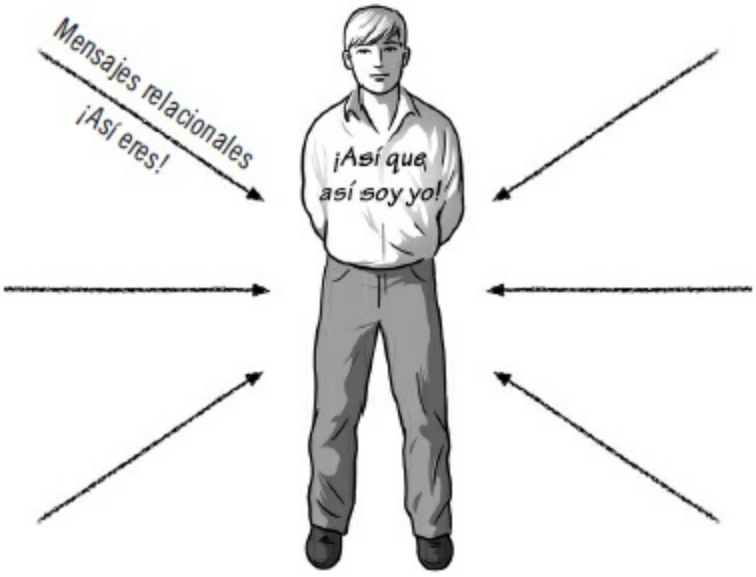


Figura 68. La autoimagen como resultado de la condensación de los mensajes relacionales.

Esta «opinión sobre uno mismo» (Adler) o autoimagen hoy se considera una variable clave y determinante de la personalidad y la salud mental. Alfred Adler describió cómo quien no se valora (sentimientos de inferioridad) o se retrae descorazonado o acuciado

por la necesidad constante de demostrar lo que vale lucha por el prestigio y la superioridad, derrochando la mayor parte de su energía anímica en la rivalidad y tratando de impresionar dando golpes de efecto.

Pero la importancia de la autoimagen también se debe a que una vez que se ha consolidado, el individuo se construye un marco de experiencias en el que esta autoimagen ya forjada se confirma siempre, una y otra vez. En el apartado 5.3 se analiza con más detalle cómo, a partir del concepto que tenemos de nosotros mismos, generamos determinadas experiencias y evitamos otras, que tal vez serían correctoras.

Debido a la inmensa importancia de la autoimagen, algunos psicólogos (por ejemplo, Tausch y Tausch, 1979) se han dedicado a analizar los procesos de la enseñanza casi exclusivamente desde el prisma de la relación (y descuidando el contenido objetivo). En este sentido, parten de la idea de que aquí radican las claves del desarrollo de la personalidad.

5.1. La construcción de la autoimagen por medio de mensajes-tú y de etiquetas

¿Cuáles son entonces los mensajes relacionales concretos que determinan la autoimagen? En primer lugar, son los mensajes relacionales implícitos y explícitos que el niño recibe de las personas más importantes de su entorno. Manifestaciones explícitas son, por ejemplo, «¡Zoquete!», «¡No vas a llegar a nada en la vida!», «¡Qué bueno eres y cuánto te queremos!», «Eres de letras», «¡Qué bien pintas!».

En la comunicación interpersonal, a esta clase de mensajes explícitos se suman los mensajes relacionales implícitos; la manera en que se habla y se trata a un individuo le permite conocer la disposición y la opinión que se tiene acerca de él. Por ejemplo, «¡No te metas!», «¡¿Te lo tengo que repetir todo siempre tres veces?!», «Anda, ¡compórtate!», o, en cambio, «¿Qué te parece esta propuesta?», «Pensemos juntos cómo lo podemos resolver», etc. Antes incluso de entender la lengua, el niño, a través del comportamiento integral de las personas de referencia de su entorno, recibe una serie de mensajes no verbales básicos del tipo: «Deseamos que estés entre nosotros» o «Todo gira en torno a ti» o «Eres una carga indeseada». Estos primeros mensajes-tú que se transmiten con infinidad de signos diversos posiblemente definan los pilares de la imagen propia del niño, ya que la educación ante todo es comunicación entre líneas. Esta clase de mensajes-tú no solo reflejan los rasgos objetivos del niño, ya que también contienen los deseos ocultos y prejuicios, tanto personales como culturales del emisor (por ejemplo,

la concepción de cómo deben ser las chicas y los chicos).

La institución como emisora de mensajes-tú. Hasta ahora hemos descrito la formación de la autoimagen como el resultado de las experiencias definitorias que las personas de referencia más importantes proporcionan al niño. Pero los mensajes-tú que recibe en parte pueden ser muy personales y en parte más colectivos, en el sentido de que el niño también recibe mensajes como miembro de un determinado colectivo, que, por tanto, son compartidos con el resto de los miembros de ese colectivo (por ejemplo, los mensajes de los estereotipos de género: «¡Eres un chico y los chicos no lloran!»).

En este apartado vamos a centrarnos en los mensajes relacionales (implícitos), dirigidos a los alumnos, y que contienen las prescripciones y los planes de estudios de la escuela, al margen de los educadores concretos. Tillmann (1976) encuentra en estos mensajes el currículo oculto y verdaderamente eficaz de la escuela.

Si hacemos explícitos algunos de los mensajes institucionales[13] dirigidos a los alumnos, sonarán –día tras día– más o menos así:

> Aquí no tienes mucho que aportar. Eres uno entre 35, como individuo no eres importante; así que contrólate, sobre todo en lo referente a deseos especiales. Todavía eres pequeño y bobo. El profesor sabe lo que te conviene aprender, así que presta atención. Y tranquilo porque no tienes que asumir responsabilidad alguna para la comunidad, todo está regulado. Solo tienes que estudiar y aplicarte en las materias.

El alumno rara vez recibe el mensaje formulado de este modo, a pesar de que muchos profesores ejercen (obligados) como portavoces de la institución; en cambio, sí lo recibe por medio de los canales indirectos, y no por ello menos contundentes, de la experiencia escolar diaria. En otras palabras, la institución presupone una imagen verdaderamente «infantil» del alumno, y así lo convierte en un mero aprendiz-receptor pasivo, planificable y al que se le niega cualquier responsabilidad o participación de pleno derecho en la vida social.

La sociedad como emisora de mensajes-tú. Del mismo modo, las normas, las reglas, las leyes y las circunstancias de la sociedad en su conjunto comunican mensajes-tú a ciertos subgrupos de la sociedad, lo que determina su autoimagen. Miller ha formulado así los mensajes que la sociedad dirige a los jóvenes:

> En realidad es un escándalo que nazcan tantos niños, porque de hecho a todos no los necesitamos. La época del trabajo infantil ya pasó, y naturalmente nos alegramos de ello. Las familias numerosas también son cosa del pasado, y teniendo en cuenta la cantidad de electrodomésticos que hay, en las familias

pequeñas más bien sois una carga que una ayuda. Para la mano de obra no cualificada hay muchísimo trabajo desagradable, aunque vosotros seguro que pensáis que sois demasiado buenos para ello, y no os lo podemos recriminar. Para los puestos de trabajo más atractivos solo necesitamos a algunos de vosotros, pero es imposible que os precisemos a todos. Al fin y al cabo, nosotros queremos conservar nuestros puestos, y, además, hoy en día vivimos muchos más años que antes. Algunos de vosotros tendréis suerte, pero muchos otros no; simplemente no sabemos qué hacer con vosotros. Además, tenéis que entender que estamos tratando de evitar guerras, y para ello de momento en realidad tampoco os necesitamos. Por favor, pasadlo lo mejor que podáis y no os crucéis en el camino de nadie. Por favor, no nos preguntéis qué hacer. Si se nos ocurre algo ya os avisaremos. Por favor, dejadnos tranquilos (extraído del periódico *Die Zeit* del 15/7/1977).

5.2. La etiqueta de inepto

Recapitulemos una vez más. La imagen de uno mismo se forma como consecuencia de determinadas experiencias definitorias, que se refieren fundamentalmente a mensajes-tú explícitos o implícitos («¡Eres así!»), emitidos por las personas de referencia, instituciones y organizaciones sociales. Dado que el niño tiende a comportarse en consonancia con su autoimagen, estas acciones definitorias acaban construyendo la realidad. Este tipo de comentarios también se utilizan en gran medida para explicar la aparición de conductas desviadas (como la delincuencia). Según esto, el *inepto* es el producto final de múltiples *etiquetas* que le han llevado a forjarse la imagen de «no servir para nada». Así pues, en el desarrollo de un gran número de trayectorias criminales es posible constatar los siguientes pasos (Tannebaum, 1938, expuesto por Brusten y Hurrelmann, 1973):

1. Los adultos ponen la etiqueta de «malas», «graves» o «cargantes» a determinadas conductas del niño, que en su imaginario son inofensivas y muy atractivas. ¡Fíjese en la parte autoexpositiva de estas etiquetas!

   «Los representantes de este enfoque de las etiquetas insisten en la *parte autoexpositiva* de *las mismas*. Un ejemplo: un profesor describe a un niño como «sucio». ¿Nos revela la noticia algo sobre el niño o sobre el profesor? En realidad sobre los dos. Pero sobre todo hace patente el sistema de valores del profesor, aquello en lo que se fija, lo que considera importante y lo que cree que es sancionable.
2. El niño, que al principio se sentía incomprendido y tratado injustamente, empieza poco a poco a cambiar la definición que tiene de sí mismo. Más aún si los adultos que la formulan no solo ponen la etiqueta de «negativo» a su comportamiento, sino también al conjunto de su persona.
3. A raíz de este cambio de definición, el niño empieza a mostrar conductas que

refuerzan la conducta desviada, que está en proceso de desarrollo. Por ejemplo, juntándose con gente de su edad que también «llama la atención» (formación de la «banda de delincuentes»). Los miembros de estos grupos no solo aprenden a convivir con la etiqueta de delincuentes, sino que además elaboran reglas que elevan a méritos este tipo de etiquetas.

4. «Los *delincuentes* van entrando en contacto cada vez con más frecuencia con las instancias sancionadoras oficiales, con trabajadores sociales, con la policía y con la justicia. Todas estas instancias, según su concepción, tratan de detener este proceso de construcción de la autoimagen, pero lo que consiguen generalmente es reforzarlo en cada nuevo intento» (Brusten y Hurrelmann, 1973, pág. 32). Estas respuestas oficiales producen nuevas etiquetas, que a su vez refuerzan la autoimagen ya en parte forjada. Los jóvenes implicados son criminalizados. Para designar estas consecuencias involuntarias se ha acuñado el concepto de *desviación secundaria*. El mensaje relacional que llevan implícitas las sanciones tiene mayor efecto que la demanda también implícita de la sanción: «¡Déjalo!». Dicho en otras palabras: mientras que la «desviación primaria» es la consecuencia de unas primeras acciones más o menos inofensivas, la «desviación secundaria» es el resultado de las reacciones estigmatizadoras del entorno, que además tienen un efecto paradójico: son medidas dirigidas a evitar algo, que precisamente provocan los fenómenos que pretenden evitar.

Desde este punto de vista, deben revisarse todas estas bienintencionadas medidas por si la etiqueta implícita o explícita que lleva consigo pudiera tener un efecto perjudicial mayor que los beneficios que pretende obtener. Un ejemplo: se envía a un niño aparentemente cohibido a hablar con el psicólogo de la escuela. Sin lugar a dudas, el apoyo del psicólogo infantil ofrece la posibilidad de una mejora. Sin embargo, también entraña el riesgo de que la faceta: «Soy alguien que necesita ir al psicólogo infantil» se sume a la autoimagen del niño, alimentando así una trayectoria marginal. Por esta razón, las concepciones modernas de consulta psicológica tratan de no focalizar el trastorno y el tratamiento en el individuo, sino en la interacción del grupo en que aparece el trastorno (cf. Redlich y Ott, 1980).

5.3. La autoimagen como generadora de experiencias

La autoimagen se forma como producto de la condensación de todas las experiencias

mencionadas: «¡Así que soy así!». A continuación vamos a analizar cómo, una vez que se ha consolidado la autoimagen, se crea un entorno en el que el individuo «tiene» precisamente las experiencias que confirman esa imagen de sí mismo.

Este hecho se debe sobre todo a dos mecanismos: las *elusiones* y las *distorsiones*. Existen ciertas experiencias cuya vivencia puedo rehuir, con lo que «depuro» mi vida de dichas experiencias. Y las que no puedo rehuir las puedo reinterpretar y percibir de forma tan distorsionada que no me alcancen en su forma original, sino de la manera que «me convenga» (según mi autoimagen).

Ambas estrategias (elusiones y distorsiones) pueden aplicarse tanto a experiencias externas como internas (sentimientos, motivaciones). Analicemos de un modo individual cómo funcionan estos mecanismos:

Elusiones

Los aspectos de la autoimagen más proclives a un posible fracaso provocan que las personas den un gran rodeo a esas cosas para las que se sienten mal preparadas. Por ejemplo, si tengo la opinión de mí mismo de que no valgo para los aspectos técnicos, mi tendencia será *evitar* situaciones que dependan de esa habilidad y conocimientos en particular. Con el tiempo, al tener un considerable *retraso en la práctica,* la incapacidad en ese sentido será real, y no tanto por la falta de aptitud, como por no haber tenido la práctica ni la experiencia que mi autoimagen me ha llevado a eludir. Se cierra así el círculo vicioso de la *profecía autocumplida*, y se comprueba que la autoimagen ha movido secretamente los hilos del desarrollo de la personalidad (véase fig. 69).

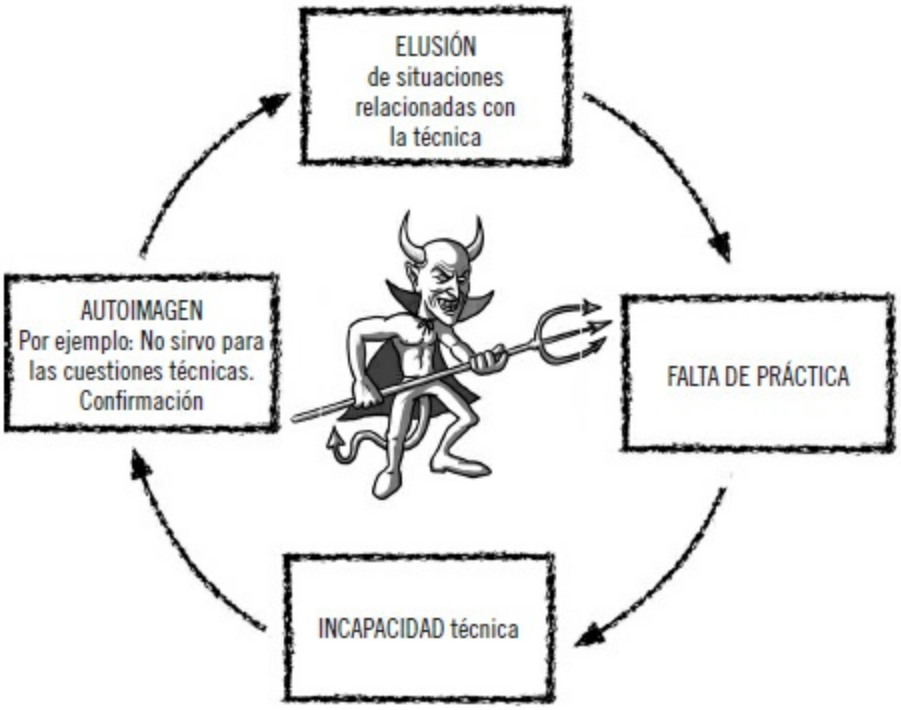


Figura 69. El círculo vicioso de la propia imagen como profecía que se cumple.

Sobre todo las personas poco valientes (y con una fuerte tendencia a eludir los fracasos) se aseguran de aplicar de continuo tácticas de rodeo para evitar este tipo de experiencias, con las que en realidad seguirían aprendiendo y avanzando. Llevan una vida que se limita a «jugar en casa», donde no existe la amenaza de la derrota, y así es como hacia fuera dan una impresión de fortaleza y soberanía. Sin embargo, la verdadera fortaleza psicológica la tienen los que se permiten derrotas pasajeras en «el juego fuera de casa», donde lo único que cabe esperar es un progreso en el desarrollo de la personalidad.

Si la autoimagen es extremadamente negativa, como la de quien piensa: «¡De todos modos no le caigo bien a nadie!», se puede contar con que tendrá efectos devastadores, y que desencadenará conductas (de suspicacia y retraimiento) que, de hecho, provoquen una verdadera antipatía e indiferencia en los demás. En ese caso se aconseja interrumpir el círculo vicioso a través de la psicoterapia.

Distorsiones y reinterpretaciones

El primer mecanismo básico para construirse el propio entorno es rehuir ciertas experiencias. El segundo mecanismo consiste en tener las experiencias que podrían poner en duda la autoimagen, pero percibirlas de forma tan distorsionada y con el sentido tan cambiado que finalmente vuelven a ajustarse a la autoimagen.

Esto se ilustra muy bien con la explicación de dos submecanismos: la *recepción de noticias* y las *atribuciones causales*. Ya habíamos insistido en que (cf. pág. 72) la noticia que se recibe es un producto del receptor que, en sus cuatro aspectos, incorpora multitud de mensajes, que, entre otras cosas, responden a su propio estado de ánimo. Por tanto, una persona con la autoestima muy baja oye la noticia con un oído hipersensible a la relación, imaginando críticas y rechazos hacia su persona en preguntas y comentarios inofensivos (cf. pág. 61ss.). Veamos más ejemplos de la influencia de la imagen de uno mismo en la recepción de noticias: alguien contesta con monosílabos. Mientras que uno piensa «Estará cansado», el otro, en cambio, «¡Claro, le caigo mal!». Alguien dice algo que hace reír a los demás. Mientras uno interpreta las risas como muestra de lo divertido que es su chiste, otro siente que se ríen de él.

El receptor tiene un amplio margen de interpretación, sobre todo en los mensajes relacionales implícitos. Pero los mensajes relacionales explícitos y precisos, como «Eres un egoísta» o «¡Eres un gran sabio!», tampoco garantizan que dos receptores distintos vayan a tener las mismas experiencias psicológicas ante una misma noticia. Uno puede tomarse el mensaje-tú como un hecho y reaccionar internamente pensando: «Así que soy así». Y otro puede tomarse la noticia como una autoexposición del emisor («¿Qué le pasará para hacer este juicio sobre mí?»). Claro que, por ejemplo, los niños apenas son capaces de recibir los mensajes-tú con el oído de la autoexposición (cf. pág. 64).

Además, hay bastantes maneras de rechazar los mensajes relacionales positivos. Si elogian a alguien y el elogio no se ajusta a su autoimagen negativa, reaccionará diciendo: «Solo lo dices para consolarme».

En favor del mantenimiento de la autoimagen también pueden intervenir las llamadas *atribuciones causales*. Los éxitos y los fracasos pueden explicarse como resultado de cuatro factores (Heckhausen, 1974):

- Capacidad
- Esfuerzo
- Dificultad de la tarea
- Casualidad

Quien tiene una autoimagen negativa posiblemente atribuya los éxitos a las casualidades («a veces suena la flauta»), quitando al éxito su carácter de experiencia correctora. Por

otro lado, asociará de inmediato los fracasos a la propia incapacidad.

Siguiendo este planteamiento, profesores y padres tienen la posibilidad, al comentar los rendimientos de los alumnos, de influir de manera alentadora en su autoimagen con atribuciones causales constructivas.

El siguiente gráfico (fig. 70) ilustra el mecanismo de distorsión de la experiencia dirigido por la autoimagen:

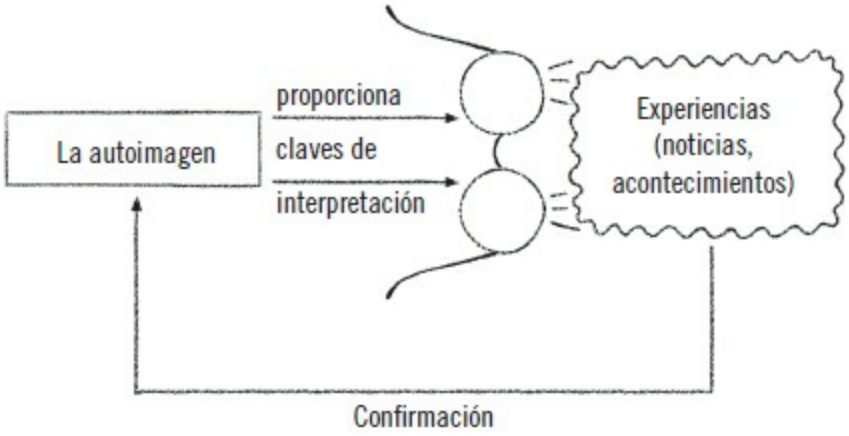


Figura 70. Distorsión de la experiencia como resultado del prisma con el que se mira para confirmar la autoimagen.

5.4. Elusiones y distorsiones de experiencias internas

Uno de los descubrimientos más asombrosos de la investigación psicoterapéutica ha sido que la autoimagen no solo genera o evita experiencias del mundo exterior, sino que también lo hace en la vida interior. Los sentimientos que no nos convienen (según nuestra autoimagen) no emergen a la conciencia ni pueden comunicarse directamente. Volvamos al ejemplo de la pág. 136 –el empleado que en la reunión de trabajo grita fuera de sí: «¡No estoy enfadado! Al contrario ¡todo esto me divierte!». Este empleado todavía no se ha dado cuenta de lo herido que está ni del enfado que tiene porque estos sentimientos no se ajustan a su autoimagen de hombre fuerte que observa los hechos con soberanía sin que le afecte cualquier cosa insignificante.

Los sentimientos discordantes. Los sentimientos que preferimos ocultar y que impedimos que emerjan son los que yo denomino *sentimientos discordantes*. La decepción y el hastío quizá no se ajusten a la imagen del enamorado; o la rabia y el odio a la autoimagen del padre de familia pacífico y comprensivo; los celos no suelen ajustarse a quien no tolera la posesión en las relaciones humanas; y la tristeza puede que no concuerde con la

autoimagen de quien se siente la persona más feliz del mundo y que todo lo afronta con buen humor.

No querer reconocer los sentimientos discordantes, en definitiva, significa rechazar partes importantes de nuestra persona y desperdiciar mucha energía anímica ofreciendo resistencia: con la psicoterapia es posible ir adquiriendo gradualmente mayor honestidad con respecto a la experiencia (interna) [Rogers, 1961]:

> Este proceso parece implicar una creciente apertura a la experiencia. Esta frase ha cobrado para mí cada vez mayor significación, ya que he expresado que se trata del polo opuesto a la defensa. En otras ocasiones he descrito la defensa como la respuesta del organismo a experiencias que se perciben o anticipan como amenazadoras, incoherentes con la imagen que el individuo tiene de sí mismo o de su relación con el mundo. Durante un tiempo, el individuo logra que estas experiencias amenazadoras resulten inofensivas distorsionándolas o impidiendo su ingreso en la conciencia. En realidad es muy difícil ver con exactitud las propias experiencias, sentimientos y reacciones que discrepan significativamente con la imagen que uno tiene de sí mismo. En lo que respecta al cliente, gran parte del proceso de la terapia consiste en descubrir constantemente que está experimentando sentimientos y actitudes que hasta entonces no había sido capaz de advertir y «poseer» como una parte de sí mismo (pág. 168).

En otro lugar, Rogers formula así el resultado final de un proceso semejante:

> En lugar de actuar como el guardián de un conjunto de impulsos peligrosos e impredecibles, de los cuales solo unos pocos emergen a la superficie, la conciencia se convierte en cómodo albergue de una rica variedad de impulsos, sentimientos y pensamientos, que demuestran ser capaces de autogobernarse muy satisfactoriamente cuando no existe una vigilancia temerosa o autoritaria (pág. 182).

6. Sobre cómo manejar las distorsiones relacionales

Las distorsiones en las relaciones están a la orden del día en el momento en que las personas conviven y trabajan juntas. Sin embargo, las facultades para manejar estas distorsiones y para entenderse con los demás en general están poco desarrolladas. En cuanto las cosas se ponen difíciles en el plano relacional aparecen el rencor contenido, las heridas ocultas, las discusiones eludidas, la diplomacia hipócrita, las disputas hostiles, las críticas mezquinas y las fuertes peleas argumentales en el nivel equivocado.

En la pág. 58s. ya se ha proporcionado un ejemplo acerca de un error fundamental típico en la comunicación interpersonal: *desviar las distorsiones relacionales hacia el contenido objetivo*. La madre le aconsejaba a la hija que se pusiera la chaqueta, la hija se oponía enfadada y se desencadenaba una ridícula discusión acerca de las temperaturas.

El psicólogo de la comunicación está muy acostumbrado a detectar el primer signo de distorsión relacional que aparece en las discusiones objetivas. Así, por ejemplo, el tono insolente de la hija era un primer signo de este tipo. Si en una conferencia alguien dice:

«Si se hubiera leído la información administrativa 3.5., entonces sabría que…» o si un superior le pregunta a su empleado: «¿No podría al menos decirnos las cifras netas?», en el *al menos* está el siguiente mensaje: «puesto que de usted no se pueden esperar rendimientos normales». Un orador acaba su conferencia e invita a la discusión. Alguien del público pide la palabra: «En relación a este tema me resulta completamente incomprensible cómo se puede obviar el punto de vista X…». En el aspecto relacional de la noticia se certifica una falta de competencia del conferenciante, y el deseo de revancha aparece de inmediato en la respuesta: «Creo haber dejado claro al inicio de mi exposición que…» (si hubiera prestado atención…). Si las conversaciones objetivas son atravesadas por estos «alfileres-relacionales» (véase fig. 71), reinará la tensión y la objetividad estará amenazada.

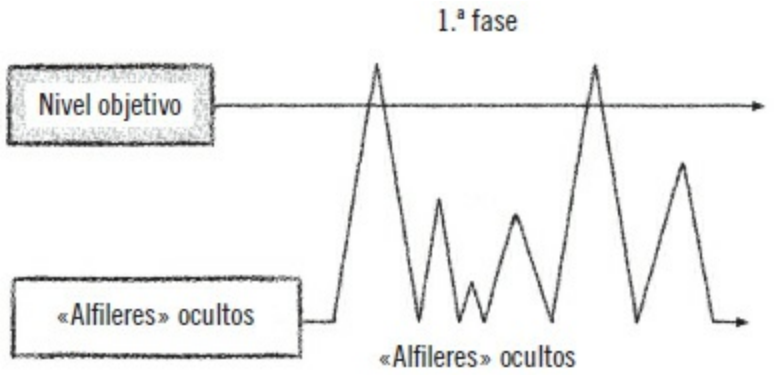


Figura 71. Discusiones objetivas afectadas por señales distorsionantes («alfileres») en el aspecto relacional.

Por lo general se trata de viejas rencillas que están en el aire y que provocan esta dinámica de alfileres.

Muchas veces, estos «alfileres ocultos» representados en la fig. 71 están prohibidos o son síntoma de un progresivo *enredo* indiferenciado del aspecto objetivo con el relacional (2.ª fase, véase fig. 72). En esta fase apenas se puede aportar algo a los hechos sin ser tachado de pedante, hostil, de intentar justificarse o agredir. Hay equipos de profesores, departamentos de empresa o familias que se encuentran en este *estado permanente de enredo* en el que cualquier discusión objetiva está atravesada por la problemática (agravada) de la relación. Llegado este punto ya solo queda una cosa: dejar por un tiempo al margen la discusión objetiva y comenzar una aclaración explícita sobre la relación (¿Qué disposición tenemos hacia el otro? ¿Qué provoca que nuestras conversaciones sean tan estériles, tan irritantes, tan prudentes o tan distantes?) [véase fig.

73].

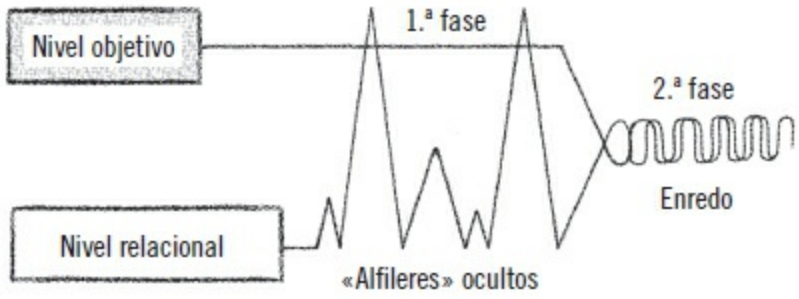


Figura 72. Enredo del lado objetivo con el lado relacional.

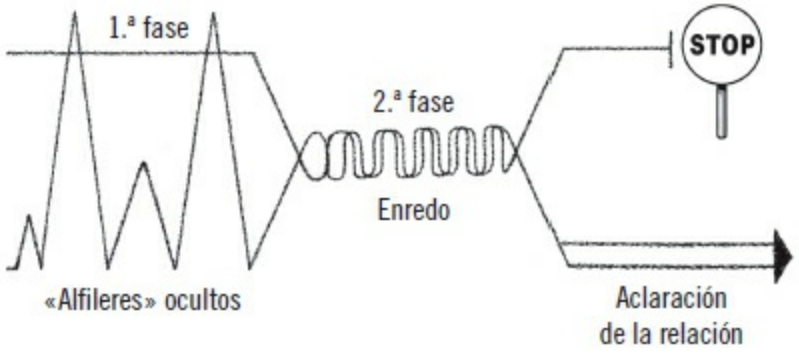


Figura 73. Interrupción de la discusión objetiva e inicio de una aclaración explícita sobre la relación.

6.1. La aclaración de la relación

Estas aclaraciones de la relación son delicadas y poco frecuentes. Por esta razón, en situaciones de enredos difíciles de desenmarañar, muchas veces se aconseja recurrir a un psicólogo de la comunicación que ayude a deshacer el enredo, y esto es válido tanto para parejas y familias como para profesores o equipos de trabajo. El papel del psicólogo de la comunicación –además de garantizar unas condiciones mínimas del ambiente que debe reinar– se debe centrar en lo siguiente:

1. Animar a hacer comentarios explícitos sobre la relación (cortando el paso a los argumentos objetivos).
2. Ejercer de comadrona de los mensajes-yo subyacentes.
3. Animar a expresar deseos e incitaciones explícitas (mirando hacia delante y dejando atrás los rencores del pasado).

Los pasos que deben seguirse en esta intervención se ilustran en el cuadrado de la

comunicación (véase fig. 74):

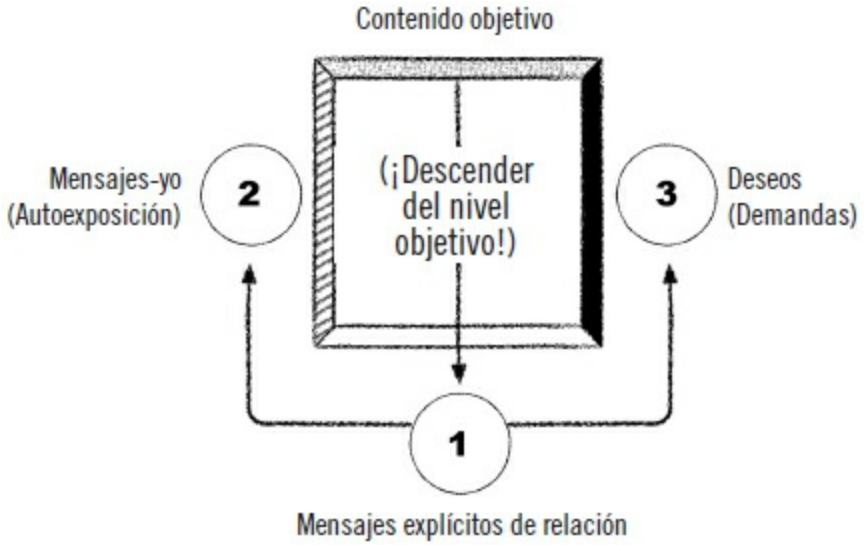


Figura 74. Los pasos de la intervención psicológica para fomentar la aclaración de la relación.

Al menos esbocemos este procedimiento con un ejemplo, volviendo a la pequeña escena entre la madre y la hija (pág. 58). Empezaba con la recomendación de la madre a la hija de que se pusiera una chaqueta, seguida de la reacción descarada de la hija en el plano objetivo («¡Pero si no hace frío!») y la riña objetiva sobre la temperatura. La aclaración de la relación entre la madre (M) y la hija (Hj) podría emprenderse, con la ayuda de un psicólogo de la comunicación (PsC), de la siguiente manera:

PsC: Advierto que las dos estáis disgustadas y que hay bastante tensión en el ambiente. Quizá podáis decir abiertamente lo que os preocupa en vuestro interior. [A la madre] ¿Quiere empezar usted?

M: ¡Es el tono impertinente que usa siempre, y tiene que ser siempre la más lista y saberlo todo mejor que nadie!

PsC [a Hj]: ¿Y a ti qué te molesta?

Hj: ¡Que siempre tiene que decirme lo que tengo que hacer! ¡Como si no tuviera edad para saber por mí misma lo que ponerme! [a M]: ¿A ti qué te importa lo que me ponga?

M: Al fin y al cabo soy tu madre, ¿no?

T: ¡Pssss! [con movimiento de rechazo de la mano]. Silencio.

Comentario intercalado: La pelea se ha alejado del nivel objetivo y por fin tiene lugar donde corresponde: en el nivel de la relación (1). El siguiente objetivo debe ser apartarse de las inculpaciones mutuas y sacar a la luz los mensajes-yo que subyacen (2) [cf. fig. 74, pág. 235].

PsC [a Hj]: ¿Me permites decir algo por ti? Después tú me dices si consideras que es verdad.

Hj: [Asiente con la cabeza.]

PsC [Se sitúa detrás de Hj y se pone a hablar por ella]: Siento que me tratas como a una niña pequeña a

la que hay que decirle todo. Quiero poder decidir por mí misma como una persona adulta, y para mí es muy importante sentir que tú (M) confías en mí. (A Hj) ¿Es cierto?

H: Sí, justo eso.

Comentario intercalado: Se trata de una técnica de apoyo de la psicología de la comunicación, la llamada *duplicación* (también técnica *alter ego*). El PsC se sitúa en el lugar de cada uno de los interlocutores y expresa (en forma de mensaje-yo) lo que ha advertido entre líneas con su oído de autoexposición (cf. pág. 64). Obviamente es importante tratar por igual a los dos interlocutores, evitando causar la impresión de complicidad con una parte.

PsC [a M]: ¿Qué piensa usted al escuchar esto?

M: Sí, claro, todos quieren ser adultos, pero las obligaciones que conlleva… ¡no las quiere asumir nadie!

PsC: ¿Habla usted de los jóvenes en general o se refiere a alguien en concreto?

M: Sí, Vanesa también, todos van a lo suyo…

PsC: ¿Quiénes son «todos»?

M: ¡Toda la familia! Gregorio [el hermano], y su padre exactamente igual [disgustada] ¡Esto ha dejado de ser una familia!

PsC: Me parece que estamos llegando a un punto nuevo de su relación y que se trata de algo que le afecta mucho.

M: Suspira.

PsC [a M]: ¿Me permite decir algo por usted? [M asiente, PsC se sitúa detrás de M mirando a Hj].

«Cuando veo que todos vais a vuestro aire, me siento completamente inútil y ya no sé ni lo que pinto aquí». [A M]: ¿Es cierto?

M: Bueno, en parte sí. Se supone que cocino y que lavo la ropa, para eso sigo estando aquí… quiero decir…

PsC: Que lo hace bien, quiere decir.

M: Sí, siempre quieren ser adultos, pero las obligaciones…

PsC (a M): ¿Me permite volver a hablar por usted? [M: Sí. PsC: Se sitúa detrás de M]

«Siento que se valoran mis funciones, estar a cargo de las labores domésticas, por ejemplo, pero no me siento atendida a nivel humano, y eso me entristece». [A M]: ¿Es cierto?

M: Sí, es cierto.

PsC: Me parece que vuestro conflicto implica a toda la familia. Lo mejor sería que la próxima vez pudierais venir todos. Vanesa, ¿qué piensas al oír esto de tu madre?

Comentario: Interrumpamos aquí el proceso de aclaración de la relación. Ha salido a la luz que el conflicto inicial entre madre e hija –como en tantas otras ocasiones– es la punta del iceberg de una cuestión diferente que permanecía oculta. Así, la madre y la hija empiezan a entrar en contacto en ese otro nivel sumergido en el que aparecen sentimientos más profundos que la comunicación previa en la punta del iceberg no solía sacar a la luz. Estos nuevos sentimientos, a su vez, desencadenan mutuamente nuevos efectos emocionales, que cambian la relación sin que haya existido una intervención consensuada o planificada al respecto.

Aun así, conforme avanza la conversación, habrá que ir extrayendo del proceso de

aclaración de los sentimientos ciertos deseos y demandas, es decir, hacer efectivo el paso (3) de la fig. 74. Aquí, la conversación tomará un cariz de negociación; para conocer más en detalle el estilo de convivencia con incitaciones abiertas, véase pág. 291ss.

Se ha demostrado, además –como en tantos otros casos–, que la distorsión de la relación entre la madre y la hija solo era una pieza de una problemática más amplia del conjunto de la familia. De hecho, este era el planteamiento básico de la perspectiva sistémica (cf. pág. 101ss.): Muchas veces es incorrecto tratar a quien sufre los síntomas porque él solo es el reflejo de la alteración del sistema.

7. Instrumentalización del nivel relacional (o: «¡Intentémoslo con un poco más de humanidad!»)

Saber que el trabajo objetivo en equipo solo es posible y eficaz si está en orden el aspecto de la relación supone una gran tentación: la de manipular la relación con el fin de someterla a la efectividad y la disposición de trabajo de las personas, según el siguiente lema: «Los empleados trabajan mejor y con más ganas si reciben un trato amable y valorativo y si tienen la sensación de corresponsabilidad. Enviemos, pues, a nuestros directivos a un *human-relation-training* para que sigan este estilo y aprendan a motivar a sus empleados de manera óptima».

El nivel de desprecio hacia la persona al que se puede llegar con una actitud así queda reflejado en el *Pequeño manual para formadores y docentes* de Birkenbihl (1973), un ejemplo especialmente desagradable de cómo la psicología puede subordinarse a la manipulación y a las tendencias inhumanas. Como ejemplo citamos un ejercicio que demuestra al lector (al potencial asesor) su capacidad para aplicar a casos prácticos la psicología aprendida. Seguidamente aparecen las «soluciones» propuestas por Birkenbihl.

Ejercicio 1
La capacidad de un coordinador de seminario se demuestra, a más tardar, en el momento en el que un asistente pone sobre la mesa un ejemplo práctico, y le pregunta a usted, estimado compañero docente, lo siguiente: «¿Cómo debo actuar en el futuro respecto al compañero de trabajo? ¿Qué haría usted si estuviera en mi lugar?».

He aquí el relato de un asistente al seminario: «Soy director de departamento de una empresa automovilística, concretamente en el sector T2, lo que viene a ser la ingeniería

de motores. Un director de mi departamento, un tal Friedrich, desde hace dos meses me tiene preocupado. A sus 34 años, Friedrich es uno de nuestros ingenieros más jóvenes y mejor capacitados. Se incorporó a nuestra empresa hace tres años, después de haber trabajado durante dos años en el departamento de ingeniería de una famosa fábrica de ruedas dentadas, justo después de acabar la carrera. Hace aproximadamente 18 meses le encomendamos una tarea especial, mejorar la cámara de combustión de la culata. Friedrich, que es tremendamente ambicioso, se volcó en el trabajo. Por cierto, no está casado ni parece que tenga novia, y eso que es guapo y tiene una nómina excelente. Gran parte de su tiempo libre lo dedicaba al trabajo, muchas veces haciendo horas extra hasta las diez de la noche, que yo, además, le autorizaba siempre sin hacer comentario alguno. Estaba convencido de que del trabajo de Friedrich algún día saldría algo bueno. Y así fue: 11 meses después del comienzo de esta acción, Friedrich me trajo un boceto de culata que incrementaba en un 10 % la potencia del motor de cuatro cilindros ¡sin aumentar el consumo de combustible! Entre tanto, ya se han puesto en funcionamiento varios motores de prueba y los cálculos de Friedrich se han confirmado totalmente: el incremento de rendimiento se sitúa entre un 9,4 y un 9,8 %. Una vez cumplida con éxito su primera misión, Friedrich me pidió permiso para seguir trabajando en el proyecto. En total, tiene a su cargo a nueve personas, dos de ellas ingenieros con educación superior, tres ingenieros técnicos y cuatro dibujantes técnicos. A Friedrich, sus compañeros solo le valoran como jefe, por su extraordinaria capacidad como ingeniero. Le llaman el *dandy*, porque viste solo con trajes hechos a medida y conduce un deportivo italiano.

El departamento de Friedrich me cuesta 230.000 marcos al año. Mi problema era el siguiente: ¿le asigno a Friedrich otra tarea –no andamos escasos en problemas técnicos– o le dejo que continúe en su departamento un año más, investigando sobre el problema de la cámara de combustión? Me decidí por la segunda opción y ese fue mi error. ¿Por qué?, se preguntará.

Después de 6 meses, Friedrich me sorprendió con otra idea francamente revolucionaria sobre varios cambios en los cilindros, en la cámara de combustión y en el perfil de pistón, con los que se reduciría el consumo de combustible ¡en un 50 %! ¡Un 50 % menos de combustible con el mismo rendimiento!

Debo reconocer que en un primer momento el proyecto me fascinó, sobre todo porque yo mismo también he sido ingeniero de motores. Pero tuve que disuadir a Friedrich de esa idea. Le dije literalmente que ese motor nunca se construiría. El

accionista principal de la compañía también es el mayor accionista de la refinería de petróleo de Baviera, de la que también está muy orgulloso nuestro ministro de Economía.

En una palabra, los intereses económicos y el poder de las compañías petroleras iban a impedir por todos los medios la construcción de ese motor.

Friedrich dijo que entonces le ofrecería su idea a otra compañía, a una empresa japonesa, por ejemplo. Le recordé que según su contrato laboral todo descubrimiento realizado en la casa no podría aplicarse en otro lugar hasta transcurridos cinco años sin que la compañía hubiera hecho uso de él. Y que tendría que esperar como mínimo esos cinco años… Mientras tanto le he asignado a Friedrich una nueva tarea. Ahora, de cara al resto de personas, ha asumido una conducta llana, cordial, pero a la vez impersonal. Por dentro está que trina, eso lo tengo claro. El lunes pasado en la reunión rutinaria de directores de departamento por primera vez tuve la impresión de que Friedrich, de aspecto muy cansado últimamente, desprendía un ligero olor a alcohol.

Y ahora mi pregunta es la siguiente: ¿qué podría hacer para motivar a este ingeniero de primera para que vuelva a trabajar a pleno rendimiento para nuestra compañía?».

¿Qué respuesta le daría usted –con los conocimientos adquiridos en el primer capítulo– a esta persona? (Birkenbihl, 1973, pág. 33ss.).

Solución al ejercicio 1 (pág. 226s.)

Si queremos decir algo respecto a la personalidad de Friedrich, debemos recordar la información que aporta el estudio del caso:

Friedrich es un trabajador sacrificado, que incluso permanece durante gran parte de su tiempo libre en la oficina. No está casado y ni siquiera tiene novia; seguramente tampoco tendrá un círculo de amigos; de lo contrario, pasaría con ellos su tiempo libre. Sólo es valorado por sus compañeros de trabajo en sentido profesional, y, además, le consideran el *dandy*.

Desde el punto de vista de la psicología, parece una persona con un fuerte complejo de inferioridad, es decir, con una baja autoestima. Solo quiere demostrar a su entorno lo eficaz o inteligente que es.

Sin lugar a dudas, Friedrich en su infancia y juventud no obtuvo suficientes «caricias», es decir, nunca fue alabado. Quizá sus padres le dejaron al margen o impidieron el desarrollo de su personalidad con una educación autoritaria y represiva. En este sentido, Friedrich está preparado para un tratamiento psicoterapéutico.

Como ya sabemos, para el desarrollo de una autoestima saludable es imprescindible que los demás te hayan valorado. Por este motivo, el consejo que se le podría dar al participante del seminario es el siguiente:

1. Intente establecer una relación humana más estrecha con Friedrich.
2. Reiteradamente hágale sentir que no solo le valora como ingeniero con talento, sino también como persona.
3. De vez en cuando pídale consejo sobre cuestiones que no estén relacionadas con el trabajo, pero en las que pueda sentirse experto; por ejemplo, la moda para hombres o la compra de un vehículo.
4. Procure que sus compañeros de trabajo le inviten de manera regular a las actividades en grupo fuera del trabajo, por ejemplo, a una partida de bolos.
5. Envíele a algunos seminarios sobre *sensitivity-training*.
6. Trácele la perspectiva de una brillante carrera dentro de la compañía, insinuándole al mismo tiempo que todavía tendrá que mejorar un poco sus conocimientos sobre dirección de personal.

¿Cómo se construyen estos consejos y cuál es la actitud básica que transmiten?

1. *Psicologización de los problemas objetivos y sociales.* En ningún momento se analiza la decepción del empleado Friedrich a partir de las condiciones objetivas y sociales (la decepción entonces resultaría una reacción comprensible y adecuada), sino solamente teniendo en cuenta la estructura de la personalidad.
2. *Indicaciones para hacer un psicodiagnóstico barato de la personalidad.* En vez de orientar al lector para que intente comprender las actitudes de su interlocutor se le anima a analizarle. En lugar de pedir al lector que se observe a sí mismo («¿Cómo me sitúo ante esta situación, qué sentimientos e intereses tengo?») para que pueda elaborar un claro mensaje-yo, se desvía su atención hacia el otro.
3. *Patologización del interlocutor*. «Visto lo visto, Friedrich está preparado para un tratamiento psicoterapéutico.» Así de fácil, y sin coincidir o hablar con el hombre ni una sola vez. Al generarse esta imagen del otro, se vuelve a sabotear cualquier diálogo claro en sentido objetivo y de relación.
4. *El interlocutor como objeto de tratamiento*. Por tanto, las soluciones ofrecidas no contienen ninguna indicación para llevar a cabo una discusión entre sujetos iguales,

sino para realizar un hábil tratamiento psicológico de un objeto (enfermo).

5. *Instrumentalización engañosa de valores humanos (de convivencia)*. Considerar y valorar al otro –cuestión que durante la consulta se ha negado de forma sistemática– se incorpora al discurso de forma hipócrita, como una maniobra de engaño y un medio para obtener el fin que se persigue.

Tal vez sirva de consuelo saber que es imposible que tenga éxito este tipo de tecnología social de enmascaramiento de los conflictos. Ni siquiera será útil para el interés bien entendido del director general del departamento que ha hecho la consulta: en primer lugar, la sospecha de instrumentalización está totalmente asimilada y extendida entre los empleados, «la ven venir de lejos». Cualquier secretaria se dará cuenta con rapidez si el tono amable que utilizan con ella es una especie de bálsamo a nivel relacional para alimentar el motor de la motivación laboral, o si de verdad responde a unas condiciones estructurales de atención y disposición humanas. Por otro lado, incluso si funcionara y se consiguiera mantener el buen ánimo del trabajador con las técnicas de actuación recomendadas, ¿no es excesivo el precio que se tiene que pagar? La falta de dignidad de estas acciones y la perversión de las relaciones humanas que conlleva, ¿acaso no son una traición a uno mismo que amenaza con desatar un auténtico purgatorio en esta vida de crisis personales y falta de sentido vital?

Ojalá estas ideas sirvan para evitar que los psicólogos sucumban, sin darse cuenta, a ciertas expectativas de servicios en el sentido de los puntos 1 al 5, y que echan por tierra su función original de abogados de una vida anímica humanamente digna.

IV. El aspecto de la incitación de la noticia

Comunicar también significa siempre influir. En los tres primeros aspectos de la noticia, el emisor expresa lo que le sucede a él personalmente, lo que ocurre en cuanto a la relación con el receptor y lo que tiene lugar en el mundo. Una de las funciones de la comunicación es expresar lo que hay. La otra consiste en influir en cierto sentido, en provocar una situación que todavía no se ha producido o en evitar una que amenaza con llegar. El lado de la incitación de la noticia representa este aspecto de la influencia. En este capítulo se hablará de las dificultades y esfuerzos que se hacen para influir de manera eficaz; también de las resistencias del receptor para intentar escapar a esta influencia, y, al mismo tiempo se comentarán las artimañas que se ingenia el emisor para asegurarse la influencia, pese a la previsible resistencia a la presión de la incitación. Se describirán, una a una, la esencia y la problemática asociada a:

- La incitación oculta
- La incitación paradójica
- La incitación abierta

Pero antes vamos a hablar de la antinomia fundamental de la comunicación interpersonal, mencionada al principio.

1. Expresar e influir, dos funciones de la comunicación

Entre la compleja diversidad de problemas que aparecen en la comunicación me costó años descubrir algo muy sencillo y básico. En este tiempo, me he dado cuenta de que uno de los dilemas básicos de la comunicación interpersonal radica en que siempre se *expresa* o se *influye,* y tanto el emisor como el receptor tienen que elegir cuál será su orientación básica. También pienso que la comunicación es una búsqueda constante del compromiso entre estas dos funciones, y que una comunicación afortunada se logra con el equilibrio de estos dos polos.

Quisiera describir con más detalle lo que significan estas dos polaridades. La comunicación sirve para transmitir lo que hay. Que nos mantengamos mutuamente al corriente de lo que nos sucede nutre la cooperación y la humanidad. La expresión y la comprensión son necesidades vitales de la persona.

Hasta aquí todo bien. Pero la comunicación no solo sirve para expresar lo que hay, sino también para materializar lo que debería haber. Al manifestar algo, también quiero conseguir alguna cosa, provocar algo. Por ejemplo, consolar a alguien (= que tenga mejores sentimientos), mantenerle con buen ánimo, (no) hacerle daño, estimularle para que haga algo o evitar arruinar nuestra relación.

Hasta aquí todo bien también. A veces, expresión e influencia armonizan de tal manera que la orientación hacia una permite, a su vez, la orientación óptima hacia la otra. Un ejemplo: un niño se hace una herida y expresa su dolor gritando; la expresión de dolor es un medio óptimo para conseguir el efecto buscado: los padres, alarmados, acuden rápidamente a auxiliarle.

Pero la expresión y la influencia no están siempre tan armonizadas. Así, un niño aprende rápidamente que a veces tan solo la expresión de su dolor no basta para movilizar a su entorno tal como él desearía. Entonces chillará muchísimo con cualquier rasguño que se haga. Y, en cierta medida, aquí es cuando empieza a corromperse la expresión para conseguir el efecto deseado. Se altera hasta el punto de que ciertos sentimientos (de privación del amor, de humillación), debido a su influencia catastrófica, dejan de expresarse e incluso dejan de sentirse. La expresión «al mal tiempo buena cara» se convierte así en la máscara inconsciente del carácter de la persona.

Dos orientaciones básicas. Si bien podemos asumir que nadie en el mundo se comunica orientado en exclusiva a la expresión ni a la influencia, sino que ambas luchan por una relación de equilibro, quisiera insistir otra vez en los dos extremos de estas orientaciones básicas. El emisor orientado a la expresión pone pleno empeño en expresar lo que hay (en su interior); su prioridad no es influir en cierto sentido, simplemente espera ver el efecto que tiene, aceptándolo tal como llega.

En cambio, el emisor orientado a influir, en parte de manera consciente y en parte no, primero se pregunta: ¿qué quiero conseguir o evitar?, e intenta construir su noticia para que resulte óptima para alcanzar ese objetivo. Su conducta está principalmente guiada por la anticipación del (supuesto) efecto que va a tener. Y así es como, llegado el caso,

acepta que la noticia no exprese lo que hay. Aquí lo que cuenta es el tacto y la táctica, mientras que la sintonía y la verdad son el criterio decisivo de la comunicación orientada a la expresión.

Para el receptor puede ser muy importante saber si el emisor se comunica orientado a la expresión o a la influencia. ¿El emisor llora tan solo porque está triste o para hacer un chantaje emocional y conseguir sus fines por vías emocionales? Del mismo modo, un trabajador se puede preguntar si su jefe le elogia porque está contento con su rendimiento o porque en un curso de motivación ha aprendido que elogiar puntualmente contribuye a aumentar la productividad. Esta idea se ilustra en un gráfico en la fig. 75.

I. Langer habla del «veneno de la instrumentalización» cuando el emisor construye su comunicación sobre todo para influir, o si el receptor así lo presupone (lo que también es veneno). Así es como en el momento que comenzábamos un seminario práctico, los psicólogos, una y otra vez, comprobábamos que los asistentes veían una intención oculta en todo lo que hacíamos. Incluso los

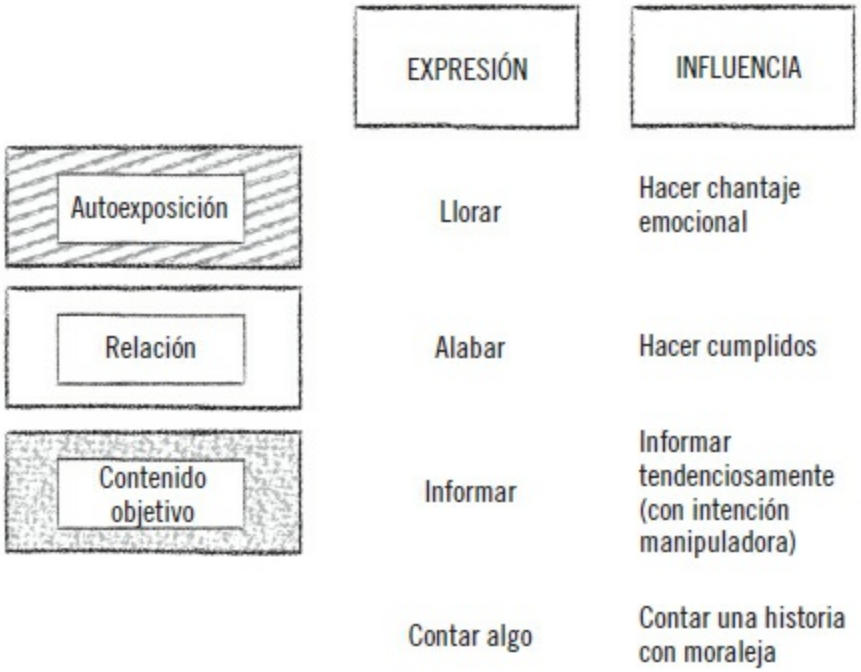


Figura 75. Ejemplos de conductas orientadas, en mayor o menor medida, a la expresión o la influencia, tanto en la emisión como en la recepción.

pequeños descuidos (como una errata al escribir en la pizarra) se examinaban en secreto desde el punto de vista de: ¿qué querrá con esto?, ¿nos estará probando? Hasta que no se aclara la relación y se llega a una base de confianza no es tan fácil despachar este tipo

de sospechas de instrumentalización. Al explicar que el fallo puntual había sido completamente involuntario, el hecho de que expresáramos que nosotros también podíamos cometer errores se interpretaba como un truco aún mejor, con lo que se reforzaba aún más la sospecha de instrumentalización.

De lo mencionado hasta ahora no debería quedar la sensación de que la comunicación orientada a expresar es la más honesta y mejor, y que la encaminada a influir es la comunicación incorrecta, manipuladora y básicamente peor. Ambos criterios están justificados, y descuidar cualquiera de ellos es perjudicial. Quien (de manera consciente o inconsciente) se orienta solo hacia la influencia, desatendiendo la expresión auténtica, se aleja de sí mismo y de los demás, y convierte al prójimo en un mero objeto de transacción y de manipulación. Quien se orienta solamente hacia la expresión y no se preocupa de lo que pueda causar actúa de modo irresponsable y tendrá que sufrir las consecuencias de lo que ocasione; además, está renunciando a hacer valer sus cuestiones y a tener cierta influencia. Por supuesto que en las buenas relaciones la expresión tendrá más importancia. Pero básicamente lo que importa es llegar a un equilibrio afortunado. Los esfuerzos por conseguir una buena comunicación parten de asumir ciertos compromisos: «Quiero decir lo que me molesta (= expresión), pero sin herir al otro (= efecto)». El concepto de Ruth Cohn acerca de la *autenticidad selectiva* (cf. pág. 139) también contiene esta idea de equilibrio: la *autenticidad* remite al aspecto de la expresión, y la preocupación por la influencia queda representada en el concepto *selectiva*.

Dos estilos de ejercitar la comunicación. De manera ideal se pueden distinguir dos tipos de ejercitación comunicativa: una que incrementa las competencias de efectividad, y otra que aumenta las competencias expresivas. Las primeras se refieren a comunicar para conseguir mejor y del modo más rápido el efecto deseado. En cursos de retórica se aprende a hacer una buena y hábil presentación de uno mismo y a exponer las intenciones de forma tan convincente que el receptor, impresionado, se preste a reaccionar con incitación. Un curso para directivos puede perseguir el objetivo de cómo motivar a los trabajadores. Entonces se aprenderá el modo de comunicarse orientado a obtener de los empleados una disposición más enérgica, y a que pongan su capacidad de trabajo al servicio de la empresa. He comentado un ejemplo extremo, citando los ejercicios para el aumento de efectividad de Birkenbihl (1973) en la pág. 239ss.

En cambio, los cursos que tratan de fomentar las competencias de expresión suelen

tener una orientación terapéutica. Aquí de lo que se trata es de agudizar la autoconciencia, de darse cuenta de lo que le pasa a uno y de prestar atención a los signos del cuerpo; aquí se intenta desarrollar la capacidad para autoexponerse y para hablar con autenticidad. La importancia de este aspecto para la psicología humanista se reconoce en la siguiente cita de Ruth Cohn (1981, en una entrevista): «Estoy convencida de que al expresarme sin querer influir es cuando realmente influyo».

Conforme a esta idea guía, con el tiempo, nuestros seminarios de comunicación se han ido orientando cada vez más hacia la expresión, aunque muchas veces no coincida con las expectativas de los participantes, o no al menos con sus expectativas principales. Procedentes de un mundo laboral donde solo se tiene en cuenta a quien sabe venderse y a quien consigue mantener el control, esperan adquirir, de manos de los psicólogos, ciertos trucos y facultades para ser en todo momento los amos de la situación.

Por otro lado, también existe un gran anhelo de entendimiento abierto y humano, y una necesidad de seguir participando en la frenética competición por presentarse como triunfador e imponerse aplicando tácticas y manipulaciones. Por tanto, se dividen las opiniones hasta llegar a situaciones realmente acaloradas. Pero, al fin y al cabo, cada uno –en la línea de la idea de la sintonía personal– debe encontrar su equilibrio entre la orientación hacia la expresión o hacia la influencia.

2. Sobre la ineficacia de determinadas incitaciones

El emisor que intenta influir a menudo tiene que constatar lo limitado de su poder de influencia sobre los demás. Esto no sorprende tanto si se pretende que el receptor haga algo del todo opuesto a sus intereses. Sin embargo, cuando son incitaciones hechas con buena intención las que se quedan por el camino o provocan resistencias automáticas, sí puede que haya un problema psicológico. A continuación mencionaré algunos factores que contribuyen a que el receptor a veces no sea en absoluto receptivo a las incitaciones. Más adelante será el momento de explicar cómo el emisor, al darse cuenta de esto, desarrolla toda clase de ingenios para combatir la resistencia a la incitación por caminos subrepticios y paradójicos.

2.1. Resistencia a las incitaciones condicionadas por la relación

La efectividad de una incitación depende en gran medida de la relación entre emisor y

receptor. Esto era palpable en el ejemplo de la madre y la hija (véase pág. 58): la hija no se oponía a la incitación («ponte una chaqueta») porque no le pareciera razonable o no respondiera a sus intereses; solo se oponía porque no aceptaba esta clase de incitaciones por parte de su madre. Las noticias son cuadráticas, y si la incitación lleva consigo una definición controvertida de la relación, el rechazo a esa definición («a ti no te permito que me des instrucciones, no me apetece bailar al son de tu música») muchas veces consiste en resistirse a la incitación. Esta resistencia, que a veces también adquiere el tono despechado de «¡precisamente ahora no!», de alguna manera salvaguarda la dignidad del receptor en el aspecto relacional.

Langer lo expresa de la siguiente manera: «Con cada incitación invades un reino», precisamente el reino de la liberad y de la propia iniciativa. El empeño del receptor por defender su reino se ha estudiado con frecuencia como una «reactancia» psicosocial. En la educación y en las parejas se producen muchas injerencias en el reino del otro que provocan esta reactancia. Sobre todo si el reino de la propia personalidad es pequeño surge con facilidad la inclinación a inmiscuirse en los asuntos de los demás, tratando de imponer las propias concepciones como pauta para el otro.

Por cierto, que la alergia del receptor a la incitación también tiene su reverso en muchos emisores: hay educadores, profesores, jefes, etc. que por temor a resultar autoritarios no se atreven a dar órdenes e instrucciones claras, incluso en situaciones en que es adecuado y acorde con el reparto de los roles. Esto desencadena fácilmente una comunicación pseudodemocrática, por completo confusa y desconcertante. En vez de «Ahora haz esto y esto» a menudo se oye «Quizá nosotros…». Si la postura democrática no está en sintonía con el carácter de la situación ni con la constelación de los roles, entonces desencadenará confusión y perplejidad comunicativa a todos los niveles.

2.2. Las incitaciones como medio ineficaz para los cambios profundos

En muchos casos, las incitaciones fracasan porque son, en sí mismas, un medio inadecuado para la resolución del problema. Imaginemos el caso de un hombre que está tan celoso de su mujer que vigila con desconfianza cualquier paso que da. Su amigo le aconseja: «¡No seas tan celoso y desconfiado! ¡Así se echan a perder los matrimonios!». Este consejo se da con buena intención, pero como ayuda es completamente inútil. Los celos están demasiado interiorizados como para que el hombre los haga desaparecer

como un sombrero viejo.

Lo mismo ocurre en el siguiente ejemplo: una empleada cree que sus superiores la tratan con desprecio y que la explotan en exceso. No se atreve a enfrentarse ni a defender sus derechos. Su marido le dice: «¡No lo debes tolerar! Tú dile simplemente lo que piensas». La mujer contesta: «No puedo. Solo con pensarlo, incluso antes de decir nada, ya me late el corazón tan fuerte que no consigo articular ni una palabra». El marido le dice: «¡Tienes que intentar tranquilizarte! ¡Si no te pueden hacer nada!», etc. Por muy sensata que sea la argumentación del hombre, si el miedo está ya muy interiorizado, la sensatez no tiene lugar. Las incitaciones suelen producir el efecto contrario: un nuevo enfrentamiento con la propia incapacidad y un desánimo mayor. Recapitulemos: si alguien tiene problemas consigo mismo y, como consecuencia de ciertos procesos emocionales internos se comporta de forma inadecuada, entonces no hay lugar para ningún consejo, recomendación o reproche. No solo no ayudan, sino que incluso pueden ser perjudiciales. Por este motivo, el psicoterapeuta nunca trata de influir en la conversación (cf. Tausch, 1979). En vez de eso intenta escuchar profundizando en los problemas y empatizando con el mundo del emisor. En una conversación terapéutica de este estilo, el cliente tiene la oportunidad de trabajar sobre sí mismo y de desmontar las barreras internas que le impiden llevar a cabo lo que a nivel racional ha reconocido como correcto.

De la misma manera que los buenos consejos no pueden reemplazar a una conversación terapéutica, tampoco pueden hacerlo los procesos de aprendizaje social. Algunos educadores infantiles exigen a sus alumnos que se comporten de manera correcta, y con ello están pensando en conductas ciertamente complejas: por ejemplo, que estén sentados sin moverse de la silla durante cierto tiempo, que sigan la conversación, que muestren su opinión respetando lo que se había dicho previamente, que cultiven la cordialidad, etc. Todas estas son conductas que tienen que aprenderse y practicarse.

A nadie se le ocurriría exigir a un niño que haga la raíz cúbica de 369 sin antes haberle ofrecido la formación necesaria. En cambio, para muchos educadores, los modales correctos no son algo que tenga que practicarse poco a poco, sino que se trata de una cuestión de moral y de buena voluntad. Con el tiempo se está asimilando el enfoque de que los malos modales no son una perfidia que haya que combatir con la pedagogía del castigo, sino simplemente una falta de formación que requiere una

pedagogía moderna y humanista capaz de hacer propuestas de aprendizaje social. En este sentido hay referencias a que los «matones» no tienen una pulsión agresiva mayor que el resto de los alumnos, sino que no tienen ninguna opción de emprender una discusión verbal. Si en el hogar familiar o dentro del horario escolar nunca ha tenido lugar una discusión razonable, según las circunstancias, los golpes se convierten en el sustituto de la comunicación.

2.3. Las incitaciones como usurpadoras de la experiencia de iniciativa propia

Un chico de 14 años, cuyos padres van a pasar el fin de semana fuera, se propone arreglar el jardín para darle una grata sorpresa a su padre. Cuando se están despidiendo, el padre le dice: «Si te aburres mucho tal vez podrías arreglar el jardín». Al chico le asalta internamente la decepción, todo se ha echado a perder. Ya no puede hacerlo porque la incitación ha anulado el valor de la acción.

Dicho en términos generales, la calidad psicológica de una acción cambia en el momento en que se efectúa como respuesta a una incitación. Más adelante retomaremos este interesante hecho. Al parecer, uno de los deseos fundamentales de las personas es poderse sentir autoras de sus acciones, al menos en algunos ámbitos de su propia vida, actuando por iniciativa propia y no obedeciendo unas instrucciones recibidas. La bienintencionada incitación usurpa al receptor esta experiencia de la iniciativa propia. En un sistema cerrado de reglas e instrucciones en que se prescriben todas las buenas acciones sin resquicio alguno, en lugar de fomentarlas más bien se impide su cumplimiento. Si todo lo que es correcto está regulado, los jóvenes se evadirán buscando experiencias de iniciativa propia en conductas infantiles o destructivas. Las heroicidades no son compatibles con las prescripciones.

2.4. Las incitaciones que impiden la conducta espontánea

En el último apartado hemos visto que ciertas acciones de alguna manera pierden su esencia en cuanto se efectúan obedeciendo a una incitación. Es el caso de las acciones o conductas que, por su naturaleza, solo surgen de forma espontánea, es decir, que solo pueden producirse de forma voluntaria y por el propio impulso. Cuando el emisor incita al receptor a hacer una de estas acciones de naturaleza espontánea, se suele hablar de la «paradoja-sé-espontáneo» (Watzlawick y otros, 1974). Un ejemplo: un hombre muy rara vez regala flores a su mujer, y solo si ella se lo pide expresamente. Así que ella le dice:

«¡Me gustaría que alguna vez me regalaras flores sin que yo te lo pidiera!». El hombre no puede dar una respuesta a la incitación, precisamente porque es esta la que lo impide.

Los emisores que tratan de incitar muchas veces olvidan que las motivaciones y los sentimientos son, en esencia, conductas espontáneas. Se le puede exigir a alguien que baje a la bodega a por carbón, ¡pero no se le puede pedir que lo haga *con gusto*! «¡Quiéreme!» es otra exigencia imposible.

Hay infinidad de emisores que con toda la buena voluntad intentan disuadir constantemente al pobre receptor de que tenga determinados sentimientos negativos. Para animar al melancólico, le mostramos los aspectos hermosos de la vida. Así se pone aún más triste, porque se da cuenta de lo insensatas que son sus reacciones. «Anda, no estés tan triste (sensible, celoso, lleno de rabia, de odio, etc.)» es una demanda estéril para el cambio deseado, y, de manera paradójica, además, provoca el efecto contrario. Esta circunstancia (que causa el efecto contrario) en algunos casos se aprovecha de manera terapéutica. Volveré sobre ello más adelante (véase pág. 283s.).

Las incitaciones ineficaces a nosotros mismos. Estas incitaciones estériles que tienden a provocar el efecto contrario al deseado no solo van dirigidas a los demás, sino también a nosotros mismos. Por ejemplo, cuando nos obligan a estar alegres y relajados cuando en realidad nos sentimos tristes y tensos. Así pues, aceptar y permitir lo que hay es una regla básica de cualquier situación de terapia. Solo sale de estados emocionales difíciles quien realmente los atraviesa. Si los estados de ánimo negativos se aceptan, se expresan y, de este modo, se viven, habremos despejado la pista (emocional) para que de nuevo circulen por ella estados de ánimo positivos. Por el contrario, cualquier intento artificial de animarse (con bromas, chistes, etc.) por lo general lleva a profundizar aún más en el dolor.

También el sueño y la sexualidad son, en esencia, fenómenos espontáneos. Quien tiene dificultades para dormir muchas veces se exige: «¡Ahora sí que de verdad te tienes que dormir!» mientras posiblemente aplica toda clase de mecanismos para provocar el sueño (como contar ovejas). No obstante, el sueño se concilia por sí solo, y los intentos de autoincitarse, en lugar de facilitar su aparición, lo que hacen precisamente es impedirlo.El sueño y todos los fenómenos espontáneos son como las palomas: si se intentan atrapar se escapan volando; si se les ofrece la mano abierta, quizá se posen en ella.

Lo mismo sucede con el sexo: si no funciona y se intenta avivar el fuego obligándose con mecanismos de autoimposición («¡Concéntrate de una vez!, ¡compórtate!»), surge el peligro de estar aplicando un mecanismo, por lo general útil, en un lugar equivocado. Con la incitación a superarnos a nosotros mismos, podemos presionarnos para realizar determinadas tareas desagradables. Pero la potencia sexual no responde a esta presión; así se anula definitivamente.

2.5. Las incitaciones que perturban la paz interior

A menudo el receptor que desarrolla una resistencia considerable a la incitación también se resiste al enunciado objetivo de la noticia. Si se demuestra que son ciertos estos enunciados, perturbarán su paz interior y le provocarán malestar consigo mismo.

Analicemos algunos ejemplos y después intentemos deducir lo que tienen en común.

Primer ejemplo: el señor García es un gran fumador al que le llega la siguiente noticia: «Fumar perjudica la salud, provoca cáncer de pulmón e infartos al corazón». El señor García reacciona bruscamente: «¡Claro, con estadísticas se puede demostrar cualquier cosa! Y todos tendremos que morirnos algún día, ¿no?». *Segundo ejemplo:* el señor Bañales ha sido muy estricto en la educación de sus hijos para hacer de ellos personas decentes, y, cuando era necesario les pegaba a menudo. En una conferencia escucha el siguiente planteamiento de un pedagogo: «Castigar con golpes humilla al niño y refuerza su sentimiento de inferioridad. Fácilmente surge una actitud de miedo y agresividad con el entorno, y a partir del ejemplo del educador, el niño aprende a aplicar la violencia con los débiles». El señor Bañales se altera mucho al oír esto y le pregunta al conferenciante: «¿Acaso tiene usted hijos? ¡Estas teorías de manual no tienen nada que ver con la realidad!». *Tercer ejemplo:* el señor Ruiz se compra un coche nuevo de la marca X-Luxus. Un compañero le dice: «He oído que el nuevo X-Luxus tiene muchos fallos de lanzamiento». El señor Ruiz le contesta: «La gente habla mucho, ¿quién lo dice?». El compañero le responde: «Creo que lo dijo Domingo». El señor Ruiz interviene: «¡Qué sabrá Domingo de coches! Lo que ocurre es que está enfadado porque le timaron con el X-510». Otro compañero menciona: «Yo he leído que el X-Luxus ha obtenido muy buen resultado en una prueba». «¡Ah, qué interesante! ¿Podría traerme el artículo por favor?»

¿Cuál es el denominador común de todos estos ejemplos? En todos estos casos el contenido de la noticia entraba en contradicción con determinadas conductas y

convicciones del receptor. Las incitaciones que llevaban implícitas las noticias o bien eran difíciles de seguir (por ejemplo, dejar de fumar) o bien eran imposibles de obedecer porque eran (según la noticia) conductas erróneas ya realizadas, que además no podían rectificarse (por ejemplo, comprarse el coche X-Luxus o pegar a los hijos). Se dice que el receptor sufre una *disonancia cognitiva* cuando recibe una noticia que no le conviene. Sí le convienen en cambio las noticias que dan por buenos y justificados su estilo de vida y su modo de actuar. Así pues, el rico que vive a todo tren será receptivo a las noticias que asocian el éxito de las personas a su capacidad y esfuerzo. Y será muy poco receptivo a las noticias que ven la riqueza privada como el resultado de las relaciones sociales injustas. El receptor tiene los ojos y los oídos bien abiertos a todo lo que justifique su manera de vivir y de actuar. Todo lo demás lo rehúsa o reinterpreta dándole su propio significado. Ya la percepción trabaja al servicio de esta defensa de la paz interior, y también la razón y el estilo de comunicación.

¿Qué opciones tiene el receptor para manejar las noticias que le generan disonancias? Tiene tres opciones: 1. Soportar las disonancias permitiendo que existan, una solución que se elige pocas veces, puesto que la alteración de la tranquilidad anímica lleva al receptor a un estado bastante agitado. 2. Cambiar la conducta o las viejas convicciones para que armonicen con la noticia que ha causado la disonancia y la incitación que conlleva. Es decir, por ejemplo, dejar de fumar. Esto cualquier fumador sabe que no es fácil. Las conductas arraigadas no se pueden cambiar con tanta facilidad. Por no mencionar las conductas del pasado, que en absoluto se pueden rectificar (el coche X-Luxus ya no se puede cambiar). 3. Rechazar la noticia y la molesta incitación que conlleva. Para ello, el receptor cuenta con diferentes mecanismos de defensa: puede simplemente hacer oídos sordos a las noticias poco agradables. También le corresponde eludir las situaciones en las que con mucha probabilidad vaya a recibir noticias disonantes. Seguro que un socialdemócrata convencido no acaba fácilmente en un mitin de democracia cristiana. Un conservador no pondrá el canal de televisión con fama de ser de izquierdas, etc. Así, en la medida de nuestras posibilidades, evitaremos encontrarnos con gente que defienda puntos de vista y extienda estilos de vida por completo diferentes al nuestro.

En el caso de que no se puedan evitar las noticias que producen disonancias, conviene estar bien preparado, con informaciones y contraargumentos a mano que rebatan la postura del emisor. Algunas discusiones y disputas objetivas solo se alimentan

de la obstinación de los contrincantes, que sobre todo se están jugando su estado anímico libre de disonancias.

Si ya se ha intentado todo sin éxito, entonces se restablecerá más o menos la tranquilidad anímica despreciando al emisor: «¡Qué sabrá Domingo de coches! Lo que ocurre es que está enfadado porque…» (véase pág. 257). Este mecanismo de defensa es práctico, ya que se matan dos pájaros de un tiro; por un lado, cuando se le atribuye al emisor una incapacidad o cualquier otro defecto, no se tiene por qué tomar en serio el contenido objetivo ni la incitación de su noticia; esta se recibe por el aspecto de la autoexposición y se utiliza como evidencia de dicho defecto. En los estados totalitarios, una práctica habitual es acusar de locos a quienes generan discordancias, y recluirlos en centros psiquiátricos. Además, quien me genera discordancias me conduce a estados anímicos alterados, con lo que se convierte en una fuente de frustración para mí. A base de despreciarlo, mis deseos de venganza también encuentran una válvula de escape.

3. Incitaciones ocultas

«Es evidente que con determinadas palabras o informaciones uno puede influir en la conducta de otro, pero lo que es menos conocido es que esta influencia puede producirse sin que sean conscientes de ello ni el emisor ni el receptor» (Beier,1966). Este psicoterapeuta investigó cómo los clientes evitan expresar de forma directa sus deseos inconscientes y generan en el receptor, a través de la manera de decir las cosas, un estado emocional muy concreto que le prepara para reaccionar a sus deseos.

Un ejemplo: dos hermanos adultos han tenido una fuerte discusión sobre una cuestión de herencia, y hasta el momento no han llegado a ningún acuerdo. La hermana quiere recibir su parte, mientras que el hermano siente tristeza por tener que vender la casa familiar en la que él mismo sigue viviendo. Cuando se vuelven a encontrar, él le dice: «¡Qué contento estoy de volver a verte! Me quedé tan mal después de nuestra última conversación que estuve varios días sin poder dormir». Como resultado, la hermana no reúne el valor para volver a sacar otra vez el tema de la herencia. La noticia del hermano ha creado un estado emocional de reconciliación y compasión en el que a la hermana le resulta imposible volver a causarle lo mismo. Ese día decide de forma disimulada y apenas consciente hablar solo de temas alegres.

Para seguir el rastro a los deseos inconscientes del emisor hay que fijarse en los

sentimientos que le genera a uno como receptor. Recurramos a otro ejemplo mencionado antes (pág. 42): alguien llora. Primero tendemos a pensar que el llanto es una expresión de tristeza, es decir, lo recibimos por el aspecto de la autoexposición. Y así es posible que no hayamos entendido el significado psicológico del llanto. ¿Qué me sucede cuando el otro comienza a llorar? Me impresiona, desaparece la rabia que sentía hace un instante, siento compasión, tiro la toalla, me vuelco sobre el que llora para calmarlo y consolarlo, dejo de atormentarle con mis demandas y mis «verdades». ¿Y si este fuera el sentido y el objeto del llanto? El que llora negará indignado esta insinuación: el llanto simplemente le había asaltado y en absoluto se trataba de una estrategia para influir en el otro.

El que llora no está fingiendo de nuevo. Lo que sucede es que no es consciente de su estrategia. Posiblemente de niño le funcionó: en situaciones amenazantes así conseguía evitar lo peor (y descubrió el éxito de la estrategia).

En este ejemplo del llanto hemos aprendido un método de trabajo de la psicología, caracterizado por el enfoque último. Esto quiere decir que para entender o explicar una conducta no se pregunta por su origen (situado en el pasado), sino por los objetivos (inconscientes en muchos casos) a los que conduce esa conducta. A toda conducta se le atribuye un objetivo (muchas veces inconsciente) en respuesta a la pregunta «para qué» en la que tanto insistió Alfred Adler. La mejor manera de averiguar este objetivo es observar las reacciones que provoca la conducta en el entorno. En el ejemplo del llanto hemos puesto en práctica este punto de vista, situándonos en el lugar del receptor: «¿Qué me provoca el llanto?». A partir de la incitación emocional que se recibe, se sigue el rastro al objetivo oculto del emisor, con lo que se alcanza una comprensión más profunda de su conducta.

Apliquemos este método de trabajo, de observación del objetivo último, en una serie de ejemplos, y ejercitemos la identificación del *carácter oculto de incitación* de determinadas noticias y conductas.

Los intentos de suicidio. Alguien intenta acabar con su vida. En el aspecto de la autoexposición es un testimonio de desesperación e infelicidad anímica. Además, el emisor también parece querer hacer pública su intención de poner fin a su vida. Pero a menudo, si se observa más de cerca, se comprueba que el intento de suicidio es una noticia con un mensaje de demanda dirigido al entorno: «¡Ayudadme, no me dejéis solo, preocupaos por mí!». Se comprueba que la salvación a tiempo no ha sido un

contratiempo inesperado, sino algo con lo que se contaba, al menos de forma inconsciente. Del mismo modo, muchas veces cuando uno anuncia que se va a suicidar, también se está enviando una noticia con un fuerte carácter de demanda. Por ejemplo, si un miembro de la pareja dice que se quiere separar y el otro reacciona diciendo: «¡Entonces me suicido!», se está enviando la demanda («¡No me abandones!»), pero en este caso no de manera velada, sino insistiendo a voz en grito. Y el receptor se siente chantajeado en la misma medida.

El miedo. Una mujer de 23 años tiene fuertes ataques de pánico cuando, llegada la noche, su marido tarda en regresar a casa (Schulte y Thomas, 1974). Al miedo se asocian sudoraciones y dolores de estómago, y alguna vez es tan intenso que la mujer llega a desmayarse. Cuando el hombre regresa a casa trata de tranquilizarla. Preocupado, se vuelca en ella y le promete tenerlo en cuenta, y en el futuro solo llega por las noches tarde a casa en casos de extrema necesidad. El terapeuta rápidamente advierte que se trata de un *miedo con objetivo*, y que el miedo, además, consigue ese objetivo. Se revela así como una estrategia que más o menos funciona para lidiar con las propias inseguridades vitales. Es muy eficaz, aunque esto no signifique que la mujer esté fingiendo los ataques de pánico simple y llanamente para atar a su marido. Estos ataques son completamente reales. Pero también son noticias con una fuerte demanda a algún receptor importante. En el ejemplo, puesto que el hombre actúa acorde con la demanda, se comprueba que el pánico ha tenido su efecto y –desde el punto de vista del emisor– tiene sentido. El tratamiento contra el pánico tiene que intentar, sobre todo, dos cosas: 1. Que el miedo deje de tener éxito. Se le pedirá al hombre que deje de reforzar con sus cariñosas atenciones los estados de pánico de su mujer, es decir, que deje de participar en el juego. 2. Reforzar la autoestima de la mujer. Su convicción oculta: «No puedo hacer nada en la vida si no tengo a alguien fuerte a mi lado, que me proteja» deberá sustituirse por una mayor confianza en sí misma.

Para la psicología de la comunicación es interesante sobre todo el primer paso: si el receptor evita la respuesta acorde con la demanda, estará contribuyendo al tratamiento de los síntomas. Volveré otra vez sobre esto.

Susceptibilidades. Mucha gente de nuestro entorno es (demasiado) sensible, por ejemplo, a las críticas. Enseguida se ofende, pone cara de sufrimiento o reacciona con un enfado

agresivo. En el aspecto de la autoexposición están dando testimonio de su falta de autoestima. Y, a la vez, en el aspecto de la incitación, envían una especie de instrucciones de uso de cómo tratar con su persona: «¡Debes tratarme de este o aquel modo, y no te permito que me trates de esta o aquella otra manera!». La incitación por lo general funciona, los receptores están de acuerdo en que hay que tratarle con «paños calientes» y así dan a entender que quieren participar en el juego.

Toda clase de artimañas infantiles. ¡Qué no hacen los niños! Hacen un ruido ensordecedor, pegan a sus hermanos, rompen todo, hacen el payaso, tienen ataques de ira, molestan en clase con todo tipo de tretas, si se hacen daño gritan como posesos. ¿Están nuestros hijos poseídos por el demonio? ¿Hay que intentar sacárselo a palos? Ese «demonio» tiene un carácter de demanda. No es raro que las tretas infantiles desaparezcan en cuanto deja de haber un receptor a quien dirigir con éxito la demanda, que dice: «¡Fíjate en mí!», porque es mucho más grave que te ignoren que te riñan, te castiguen o te griten. Los niños son muy creativos al inventar nuevas técnicas para llamar la atención, ya sea desplegando sus encantos, compadeciéndose de sí mismos o con conductas molestas y agresivas. Enseguida averiguan lo que saca especialmente de quicio a su padre y a su madre. Y aquí se plantea de nuevo la pregunta al receptor: ¿cómo debo reaccionar?, ¿debo participar en el juego?

Toda clase de incapacidades, carencias y debilidades. Ya hemos visto los mecanismos con los que ganar puntos en el aspecto de la autoexposición: las conductas para impresionar y la ocultación de debilidades y fallos. Pero a veces, en el aspecto de la autoexposición, se envía justo el mensaje contrario: «¡Yo no valgo nada!», «¡Yo no sé hacer eso!», «¡No sé qué haría sin tu ayuda». (cf. pág. 131).

Las personas desmoralizadas invierten mucha energía en convencer a la gente de su entorno (y a sí mismas) de su incapacidad. Su debilidad obliga al otro a sacar su fortaleza, lo que demuestra que en realidad son bastante fuertes y poderosas.

3.1. ¿Cuáles son las ventajas de las incitaciones ocultas?

¿Por qué están tan generalizadas las incitaciones ocultas? ¿Qué ventajas presentan para compensar el inconveniente de poder resultar ineficaces por enviarse al receptor demasiado veladas? Hay que pensar sobre todo en dos ventajas:

1. Las incitaciones ocultas muchas veces tienen *más éxito* que las que se expresan abiertamente, y el motivo es que conducen al receptor a un *estado emocional* que le prepara para reaccionar a la incitación. En el ejemplo anterior, si el hermano hubiera manifestado abiertamente su voluntad («¡Hoy no quiero hablar otra vez de los asuntos de herencia!»), posiblemente la hermana habría replicado e insistido en defender sus intereses. Así, él no se habría librado de una discusión de adultos. Ya de niños se aprende que, por lo general, al expresar los deseos («¡Dame un caramelo!»), se tienen menos posibilidades de éxito («¡Espérate hasta después de comer!») que, por ejemplo, poniendo cara de pena y compadeciéndose de uno mismo («Pobrecito mío, ¡toma un caramelo!»).
2. De las incitaciones ocultas, el emisor *no tiene por qué hacerse responsable*. Porque llegado el caso puede desmentir (también ante sí mismo) haber expresado ese deseo. Por tanto, enviar incitaciones ocultas puede servir para evitar la ofensa del rechazo de un deseo expuesto abiertamente. Beier opina que las incitaciones ocultas delatan las zonas vulnerables de las personas: los deseos que en el pasado fueron rechazados y castigados con dureza al ser expresados acaban sumergidos y solo asoman de forma camuflada. Beier escribe:

> Es probable que la capacidad de obligar emocionalmente al receptor y enviarle incitaciones ocultas se adquiera en la infancia, ya que le sirve al niño como defensa ante posibles lesiones. Cuando un niño advierte que manifestar determinados pensamientos y deseos provoca reacciones difíciles de soportar, aprende a ocultarlos. Después también aprende a expresar estos pensamientos y deseos de tal manera que el receptor no los entienda del todo; descubre la ambivalencia como método de ocultación. Desarrolla una habilidad para evitar poner en evidencia las intenciones que siente vergonzosas, y así evitar posibles reacciones a las que no fuera capaz de hacer frente. Los deseos que exigen este tipo de camuflajes indican las regiones sensibles de las personas (Beier, 1966, pág. 280, traducción no literal al alemán de Schulz von Thun).

La incitación oculta puede entenderse como una estrategia que cumple un objetivo doble: conseguir algo, pero evitar, al mismo tiempo, ser descubierto. El lema inconsciente es: se *hace pero después «yo no he sido»* (cf. pág. 47). Lo mismo ocurre con las noticias discordantes, es decir, noticias que no están en sintonía consigo mismas (cf. pág. 44). Beier pone un ejemplo: un chico cuyo padre se ha negado varias veces, por cuestiones de tiempo, a enseñarle a montar en bicicleta, explicaba: «¡Yo no tengo ninguna gana de aprender a montar en bicicleta!», pero a la vez aprovechaba cualquier oportunidad para acercarse de manera llamativa a cualquier bicicleta, a hablar sobre ellas, etc. Mientras que el mensaje oculto busca despertar en el padre sentimientos de culpa, el mensaje

manifiesto expresa por completo lo contrario. Nos encontramos ante el doble vínculo descrito en la pág. 46, según el cual, con independencia de cómo reaccione el receptor solo puede perder.

Cuanto más vulnerable sea la persona, más capacitada deberá estar para influir en las emociones de los demás a través de esta vía indirecta. Personas que por sus viejas heridas se sienten forzadas a controlar las reacciones de los demás tienen que invertir absolutamente todo *para asegurarse la influencia, pudiendo a la vez desmentir que son ellos los que ejercen esa influencia*. Llegan incluso a aplicar determinados síntomas neuróticos. Los ataques de pánico, los arrebatos de cólera, los actos compulsivos, etc. ejercen una fuerte presión sobre el entorno, mientras que permiten negar la procedencia de la misma (el afectado no lo puede remediar). Por supuesto que el neurótico, que de este modo consigue lo que quiere, también sufre los síntomas que padece, pero está dispuesto a pagar ese precio. Y este no es solo el perjuicio del síntoma en sí, porque muchas veces el que hace la incitación oculta no obtiene lo que de verdad necesita: el niño consigue llamar la atención con trastornos de conducta, ataques de ira, etc. pero no será una atención tierna, sino más bien de castigo. Y aunque es mejor que nada, no es lo que necesita. De la misma manera, alguien que siempre hace comentarios sarcásticos y observaciones arrogantes en el trabajo tendrá a los compañeros en su contra, pero provocará muchas reacciones que le convertirán constantemente en el centro de atención. El lema de su lógica es: «Antes odiado que ignorado, ¡porque necesito muchas atenciones!». Sin embargo, a largo plazo se demuestra que esto no es más que un sucedáneo débil de lo auténtico.

3.2. Resistencia del receptor a la incitación

Entonces, ¿cómo debe reaccionar el receptor a las incitaciones ocultas? Ya se ha sugerido en varias ocasiones: con una conducta de incitación, el receptor corre el riesgo de proporcionar estabilidad a una conducta problemática, contribuyendo de forma voluntaria (o involuntaria) a que el emisor aprenda del ensayo-éxito. Para los padres con hijos con trastornos o para las parejas de personas neuróticas suele ser doloroso el planteamiento de que su propia conducta quizá no sea la causa, pero sí el refuerzo del trastorno, al contribuir al mantenimiento de los síntomas. En ciertos casos, hay que enseñar al receptor a rechazar la incitación. Esto no es nada sencillo, ya que las respuestas a las incitaciones ocultas se producen de forma casi automática: alguien llora y uno siente el

impulso de cogerle en brazos; alguien no es capaz de hacer algo y otro siente el impulso de decir: «Trae, ¡déjame a mí!». El niño me saca de quicio con sus constantes provocaciones, monto en cólera y le reprendo; Ruth se chiva («¡Eli acaba de tirar su atlas al rincón!», véase fig. 14), y el profesor contesta: «¡Ahora mismo voy a ver qué está pasando!». En todos estos casos el receptor está siguiendo el juego, haciendo su aportación a la autocompasión, a la incompetencia, a la tiranía y delación del prójimo. Entonces, ¿qué alternativa hay? ¿Qué significa oponerse a la incitación o no participar en el juego?

El primer paso consiste en que el receptor sea más consciente de los procesos ocultos: prestando más atención a los sentimientos y disposición de actuación que le genera el emisor, y si estos indican una determinada dirección. Aquí es fundamental saber en qué dirección sopla el viento para no dejarse llevar por él.

El segundo paso consiste en que el receptor se plantee la siguiente pregunta: ¿qué interés oculto podría tener yo para participar en el juego? Tal vez haya sido solo un descuido, pero las reacciones inconscientes y automatizadas muchas veces también tienen un objetivo. Quizá tampoco me desagradaba tanto seguirle constantemente el juego al emisor, de tal manera que los dos tirábamos de la misma cuerda, cosa que ahora amenaza con estrangularnos.

Este segundo paso introduce la necesidad de aclarar la parte que le corresponde al receptor. Los orientadores psicológicos que omitan este paso fracasarán con sus consejos bienintencionados.

En *el tercer paso* es donde se plantea la cuestión de la alternativa. Una conducta de oposición a la incitación, es decir, una reacción del receptor que no responda a las intenciones ocultas del emisor es lo que Beier denomina una reacción *asocial*. Pero el rechazo a participar en el juego solo puede ser curativo y terapéutico si está integrado en un contexto benevolente, si el emisor advierte que se busca lo mejor para él y que el rechazo no es la expresión de una actitud hostil. Dicho en términos generales, la confrontación es curativa si se produce sobre una base de aceptación.

Las conductas *asociales* pueden adoptar diferentes formas. Una muy recomendada a los psicólogos y pedagogos es ignorar toda conducta trastornada o problemática, no prestarle ninguna atención. Sin embargo, esta solo es una manera de no participar en el juego. En ciertos casos, Dreikurs (1971) recomendaba a los educadores «hacer un desvelamiento psicológico», lo que significa mencionar con cautela el objetivo que

aparentemente persigue el comportamiento del niño («¿Quieres que te haga más caso?»). Otra posibilidad es hacer explícita la incitación que se ha captado y preguntar al emisor si, de hecho, quería expresar ese deseo. Así pues, la hermana del ejemplo anterior podría haber respondido: «Tengo la sensación de que quieres que deje en paz el tema de la herencia, ¿me equivoco?». De esta manera se fomenta una discusión consciente y adulta. (Para más información sobre las reacciones de oposición a la incitación en contextos terapéuticos, cf. Beier, 1966.)

3.3. Exposiciones objetivas con carácter velado de incitación

En el último apartado hemos analizado algunas conductas que transmiten mensajes que el receptor por lo general sitúa en el lado de la autoexposición. Hemos visto que un «oído de incitación» no solo protege de la manipulación velada, sino que además posibilita un acercamiento diagnóstico más profundo a la persona del emisor.

Las incitaciones analizadas hasta ahora estaban ocultas, porque el mensaje central parecía estar en el aspecto de la autoexposición. Las incitaciones que vamos a analizar a continuación están ocultas porque el mensaje central aparentemente está en el aspecto objetivo. Veamos un mensaje como el siguiente: «Las diferencias de inteligencia entre las personas están fuertemente condicionadas por la genética».

Una recepción ingenua de esta noticia consistiría en considerar el contenido objetivo, asumiéndolo como la base del conocimiento y de la toma de decisiones. Por el contrario, *una recepción ideológicamente crítica* tendrá en cuenta que toda noticia tiene cuatro lados y que algunas exposiciones objetivas son tendenciosas para que la incitación resulte más eficaz. Por tanto, el primer paso de una recepción ideológicamente crítica consiste en destapar la incitación oculta. En nuestro ejemplo podría tratarse de una invitación a acabar con el «todos somos iguales» y abandonar el empeño ingenuo de conseguir la igualdad de oportunidades para todos desde los inicios (por ejemplo, con programas compensatorios en los parvularios). Después habría que preguntarse: ¿a quién (= a qué grupos) puede interesar que una incitación así tenga resonancia? Además: ¿está el emisor de la noticia en uno de estos grupos o sometido a su influencia (por ejemplo, con su remuneración)?

En el caso de existir evidencias serias de un discurso condicionado por determinadas incitaciones interesadas, la noticia será ideológicamente sospechosa (véase fig. 76).

Figura 76. Recepción crítica de una noticia ideológicamente sospechosa: detectar la incitación y entenderla como prueba de los intereses del emisor. Este entramado de intereses asociado a la incitación da pie a la sospecha ideológica, lo que conduce a una revisión crítica de los contenidos objetivos.

Sin embargo, tener presentes estos puntos de referencia no exime de la obligación de analizar la parte de verdad que pueda tener la noticia objetiva. De hecho, solo es ideológica si es errónea o parcial en cuanto a los hechos. Así se alejó Manes Sperber (1878, pág. 10) de la suspicacia ideológica de sus años comprometidos de juventud:

> Desde entonces (1937), al expresar o defender una verdad, ya no me pregunto si es beneficiosa o perjudicial, me basta con haberla reconocido como tal. Ni la posibilidad de que pueda venirle bien a mi oponente ni el hecho de que pueda agitar o incluso destruir una certeza muy valorada reducen su valor. La verdad no es funcional, ni táctica, ni partidista, pero es susceptible de ser utilizada, y lamentablemente también de ser pervertida.

3.4. Algunas estrategias de la publicidad

¿Qué estrategias utilizan los profesionales de la influencia, es decir, los publicistas? Un análisis de las emisiones publicitarias de la República Alemana (Schulz von Thun y otros, 1975) demostró que las incitaciones directas y expresadas abiertamente («¡Bebe Coca-Cola!») se utilizaban muy poco. En su lugar había tres principios de relevancia fundamental: 1. Dar ejemplo 2. Presentar las consecuencias. 3. Crear asociaciones.

El ejemplo

En muchas emisiones publicitarias se muestra a personas que realizan las acciones que el emisor pretende provocar (comprar o consumir). Aquí se cuenta con la predisposición del receptor a imitar la acción. Según confirman las investigaciones, esta será mayor cuanto más atractiva y de buena presencia sea la persona que hace la demostración (= el llamado modelo de conducta o, abreviando, el modelo). En realidad, la mayoría de los

modelos de publicidad son jóvenes, guapos y con un aspecto cuidado. Aquí nos encontramos con que el cuidado de la imagen en el aspecto autoexpositivo de la noticia aumenta las probabilidades de éxito del aspecto de la incitación.

Del mismo modo, el aprendizaje a partir de un modelo tiene un papel muy importante en la educación. Hay que destacar que los padres y los educadores también influyen en los niños incluso cuando no lo pretenden, o precisamente entonces. Por ejemplo, al fumar y beber, al cruzar la calle en rojo, al despreciarse y gritarse con rabia cuando existe un conflicto, al eludir determinados temas, al mostrar un miedo exagerado ante ciertos hechos. Hay un chiste muy famoso que ilustra esta problemática (véase fig. 77): un padre alterado agarra a su hijo, que acaba de empujar a su hermano pequeño, y lo pone sobre sus piernas. Mientras le pega le dice: «¡Ya te voy a enseñar yo a no pegar a los más débiles!».

Y, de hecho, está enseñando a su hijo precisamente eso con el modelo de su propia conducta. Demostrar es mucho más eficaz que predicar.

Figura 77. Un padre educando a su hijo a no pegar a los más débiles.

Presentar las consecuencias

En los anuncios publicitarios casi siempre se muestran o se dicen las ventajas que la acción de consumir (presuntamente) traerá al receptor. Tras la utilización de determinado dentífrico, el joven varón deja de tener problemas de mal aliento o consigue una cita con una adorable joven. Una familia feliz desayunando : «¡El amor de sus hijos lo consigue con Homa-Gold!» [marca de margarina]. El nuevo producto de encerado deja todo

brillante y despierta sonrisas a su alrededor.

La exposición de las consecuencias es un principio muy generalizado que se basa en la idea de que las personas orientan su conducta hacia el éxito, de manera que la mención de las consecuencias agradables sirve como estímulo, y las desagradables como disuasión. El cumplimiento de las normas de conducta se asegura en gran medida con el ejemplo de comportamientos modélicos y mencionando las consecuencias de su incumplimiento: «Quien intencionadamente se apropie de un bien mueble ajeno será condenado por robo». Este epígrafe del código penal alemán contiene la incitación: «¡No debes robar!». La efectividad de esta incitación debe relacionarse con la amenaza de castigo. Sin embargo, hay muchas otras formas de persuasión y convencimiento que también se basan en la exposición de las consecuencias.

Al exponer las consecuencias, el emisor basa su noticia en la presunción de que el receptor actúa con una motivación concreta. ¿Qué sentido tendría mencionar las probables consecuencias si no le sirvieran para nada al receptor? Las personas se diferencian unas de otras en buena medida en aquello por lo que consideran que merece la pena luchar y lo que se tiene que evitar. Una música concreta a todo volumen a uno le lleva a un estado de euforia y felicidad, y a otro a taparse escandalizado los oídos. Para un niño de clase baja, la perspectiva de ser alabado no es un estímulo muy eficaz, en cambio, sí reacciona con un caramelo. En el caso del niño de clase media ocurre al revés.

Una persona es receptiva a determinadas cosas, en primer lugar en función de su educación y de las necesidades que tiene o no tiene cubiertas.

En términos generales, rige la *regla de Maslow:* cuanto más cubiertas estén las necesidades materiales básicas para sobrevivir (aire, comida, sueño, seguridad material), más necesidades psicológicas surgirán, como el amor, el reconocimiento o la autorrealización. A quien gana dinero suficiente no se le podrá persuadir demasiado con dinero, pero sí con la perspectiva de prestigio y consideración. Nuestros profesionales de la publicidad indudablemente analizan los niveles de la pirámide de necesidades de Maslow que tienen cubiertos los compradores de hoy en día. En muchos casos, el aumento de prestigio o la mejora de las relaciones interpersonales se presentan como las consecuencias de la acción de comprar. Estas ventajas casi nunca se basan en la naturaleza del objeto en sí, pero aciertan de lleno en los anhelos actuales, al menos de los receptores con capacidad de compra.

Crear asociaciones

Que me esfuerce por conseguir algo o que me aleje de ello depende en gran medida de los sentimientos que despierte en mí ese objeto. Y estos dependen, a su vez, de las experiencias que haya tenido con respecto a él o, más exactamente, en su presencia. Supongamos que a un niño el médico le pone una inyección y eso duele. Una semana después, el niño comienza a llorar en la peluquería. ¿Por qué? ¿Qué ha pasado? Lo que ocurre es que el peluquero lleva una bata blanca como el médico. El niño ha tenido experiencias dolorosas en presencia de una bata blanca y la inofensiva bata se convierte en desencadenante del miedo.

Este proceso se denomina *condicionamiento clásico* y se refiere a la asociación de un estímulo (la bata) a una reacción (el miedo). Vivimos en un mundo de batas blancas. Apenas hay algo que nos deje emocionalmente neutros. Las asociaciones con experiencias del pasado desencadenan sentimientos concretos, que, a su vez, provocan determinadas disposiciones a actuar de una u otra forma (por ejemplo, el miedo provoca disposición a huir y a eludir las cosas). Y este mecanismo es muy útil para influir en los demás. Nuestros profesionales de la publicidad se plantean que no podemos partir de que el receptor vaya a tener de inmediato reacciones emocionales positivas con nuestro producto (ni la consiguiente disposición a actuar, es decir, a comprar). ¿Cómo podemos hacer de nuestra «inofensiva bata blanca» una bata que solo provoque reacciones emocionales positivas? La respuesta es asociándola a estímulos agradables. Y, así, el receptor se encuentra con unas hermosas piernas de mujer junto a la rueda de un coche o una botella de licor sobre el fondo limpio y saludable de un paisaje alpino. Del mismo modo, los cigarrillos se asocian al aroma de una vida grandiosa y trepidante, y la limonada con una juventud despreocupada.

3.5. Las incitaciones del mundo de los conceptos

Crear de manera sistemática estas asociaciones es el negocio de los profesionales de la publicidad y la propaganda. Sin embargo, el negocio de todos nosotros es utilizar por medio del lenguaje asociaciones ya existentes. Cada palabra que pronunciamos, además del sentido léxico de lo que designa, trae consigo infinidad de elementos emocionales que provienen de experiencias del pasado. Estos elementos del pasado connotan la palabra. Y estas connotaciones no son un lujo estético que nos damos, ya que cumplen una función puramente práctica: orientan y justifican nuestra conducta, y contienen incitaciones.

Analicemos este procedimiento con un ejemplo. Supongamos que alguien tiene la siguiente experiencia relacionada con las personas que mendigan en la calle: siempre que veían a un mendigo, su madre se pasaba a la otra acera y le decía: «Ese es un mendigo, es un vago que pide dinero a los demás». Este niño no solo aprende la palabra *mendigo* como vocablo, sino también un rechazo que desde ese momento asociará a la palabra:

Figura 78. Ejemplo de un concepto con una incitación asociada.

Cuando posteriormente se utilice esta palabra, el rechazo del pasado se traslada a las personas designadas así en el presente. Imaginemos que alguien dice: «¡Hacer autoestop no es más que una forma moderna de mendigar!». La palabra *mendigo* o *mendigar* es la que lleva la carga emocional y transporta la incitación a evitar a la persona así designada, es decir, a no detener el coche.

Nos encontramos aquí con el hecho de que las palabras con las que contamos para exponer cuestiones objetivas, debido a antiguas asociaciones, arrastran consigo estas connotaciones emocionales que además llevan una incitación en su misma naturaleza. Durante un largo tiempo existió una discusión en los medios de comunicación sobre si había que hablar del grupo Baader-Meinhof o de la banda Baader-Meinhof. Al margen de la autoexposición política que albergaba la elección del término, la pelea era especialmente relevante y persistente porque la norma lingüística que se eligiera se relacionaba con incitaciones diferentes a la sociedad: la banda contiene la clara incitación: «Aléjate de ello, no apoyes a esta gente ni con hechos ni con tu discreta simpatía».

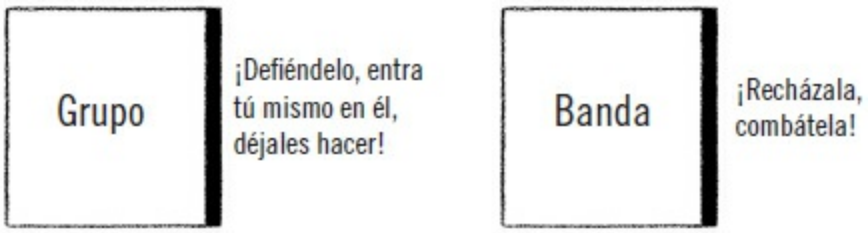


Figura 79. Dos designaciones asociadas a dos incitaciones diferentes.

Esta reflexión permite concluir que, puesto que el lenguaje con que contamos para exponer cuestiones objetivas lleva implícitas incitaciones concretas, no podemos no influir en los demás. La forma en que una persona expone verbalmente cuestiones objetivas depende de la lente con la que mira el mundo, que a su vez está influida por sus intereses. Toda exposición verbal supone el intento de que el receptor también mire a través de esa lente. Porque también, en sentido inverso, esta es el resultado de la exposición verbal, que orienta mi percepción con conceptos y categorías concretas. Sin embargo, los conceptos y las categorías las ponen a mi disposición los que estaban ahí antes que yo y que tienen poder a nivel lingüístico (los dueños de los medios y de las instituciones educativas). En esta permanente influencia mutua entre la lente influida por ciertos intereses y la formulación verbal (véase fig. 80), estas personas tienen, de alguna manera, la ventaja de haber llegado antes.

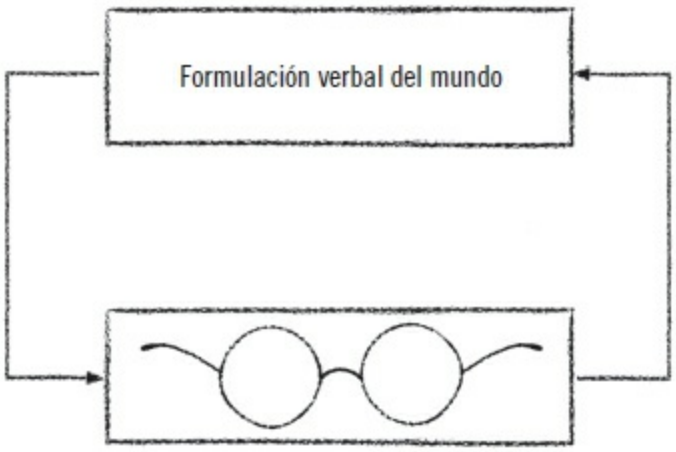


Figura 80. Expongo verbalmente el mundo en función de la lente (mis intereses) con la que miro. Y viceversa, el lenguaje del que dispongo influye en mi lente.

Así, puede que yo esté viendo el mundo a través de la lente de los que tienen unos intereses completamente diferentes a los míos. Los más críticos con el sistema consideran que la función principal de la escuela es crear este tipo de falsa conciencia. Como ejemplo de una incitación dirigida por unos intereses concretos, y que está implícita en el lenguaje del que disponemos y sobre todo en el que finalmente utilizamos, se suele citar la pareja de términos *oferta* y *demanda de trabajo.*[14] El término *oferta* sugiere que hay alguien que ofrece algo, y lleva implícita la incitación al que lo recibe de

mostrarse agradecido y con una actitud no demasiado exigente, y, por supuesto, nada combativa en la lucha de clases.

Del mismo modo, estaría justificado aplicar el significado de estos términos justamente al revés: la oferta de trabajo para quien ofrece su mano de obra y la pone a disposición del otro, y la demanda para quien aprovecha el rendimiento del trabajo y lo utiliza para alcanzar sus objetivos.

Figura 81. El lado de incitación del término *oferta de trabajo*.

El reverso lingüístico aparece en el concepto *explotador*. Los elementos emocionales que lleva consigo este término sugieren la incitación: «¡Defiéndete! ¡No lo permitas!».

En general, cualquier etiqueta lingüística de carácter denigrante que se pone a personas o colectivos lleva implícita la autorización o incluso la invitación a la violencia (sucio judío, izquierdista, bofia, alimaña). Con razón se habla de incitaciones emocionales cuando la llamada a la acción se basa en el uso de determinados términos y formulaciones, azuzando los sentimientos (y disposición a actuar) asociados, en vez de recurrir a argumentos.

Figura 82. El lado de la incitación del término explotador.

4. Las incitaciones paradójicas

4.1. Sobre recomendar lo contrario

Hasta ahora hemos asumido que toda incitación (abierta u oculta) expresa la dirección hacia la que debe dirigirse el receptor. Esto parece banal y obvio. Si quiero que el otro venga le diré: «¡Ven aquí!», y no: «¡Quédate donde estás!». Si quiero que el receptor compre una bebida concreta, en el anuncio mostraré a alguien que al beberla diga: «¡Deliciosamente refrescante!», y, en cambio, no aparecerá nadie que afirme: «¡Sabe a rayos!», justo antes de vomitar.

Así pues, simplemente considerar estas incitaciones a lo contrario resulta paradójico. Pero observemos un ejemplo que legó Adler (1973a, véase fig. 83): una niña de 2 años está dando brincos subida a una mesa. La madre, enfadada, le grita: «¡Bájate de ahí ahora mismo!», pero la hija sigue dando saltos, de manera que la incitación no tiene efecto alguno. El hermano de 3 años grita: «¡Quédate ahí arriba!». Inmediatamente la pequeña se baja.

Alfred Adler comenta este suceso: «No cabe duda de que se puede provocar que un niño se sienta importante al recomendarle algo, y él hacer lo contrario» (1973a, pág. 44). Ya habíamos expuesto que el receptor, preocupado por defender su amor propio, dado el caso, puede oponerse a una incitación no tanto porque le parezca poco adecuada, sino porque la considera una injerencia en su

Figura 83. Diferentes estrategias de incitación de la madre y el hijo.

pequeño reino, y obedecerla sería admitir una derrota personal. Y al revés, la desobediencia puede sentirse como una demostración de independencia y la oportunidad de sentir la propia importancia (ya simplemente con depararle al emisor el fracaso de su

incitación). De hecho, Adler hablaba del fenómeno del *éxito del contrario*: «No es nada difícil conducir al niño y también al adulto por el camino correcto, recomendándole lo contrario» (1973a, pág. 220). La posibilidad del éxito del contrario se basa en que toda incitación supone una presión, que genera en el receptor más presión pero en sentido contrario. Y esto ocurre especialmente, como hemos visto, cuando está en juego la cuestión de la supremacía, y/o el cambio que la incitación pretende ocasionar resulta difícil o directamente imposible para el receptor. El 15 de octubre de 1810 en la gaceta *Berliner Abendblatt*, Heinrich von Kleist presentaba en tono satírico, pero con un «granito de verdad», el más moderno plan educativo:

> […] estamos decididos a construir la llamada escuela del vicio, o más aún, la escuela del contraste, una escuela de la virtud por medio del vicio.
>
> Según esto, se contratarán profesores para todos los vicios contrapuestos, que en horas concretas del día, siguiendo un plan, irán impartiendo sus asignaturas uno tras otro: de burla a la religión y a la beatería, de terquedad y desdén, de adulación servil, de avaricia, de cobardía, de temeridad y de despilfarro.
>
> Se buscarán profesores que, además de dar consejos teóricos, también den ejemplo con una actitud dinámica, mucha práctica, socialización e intercambio.
>
> Mi mujer impartirá las asignaturas de suciedad, desorden y manía de pelearse, discutir y difamar. Yo me reservo las asignaturas de libertinaje, juego, bebida, holgazanería y glotonería (*Sämtliche Werke* [Obras Completas], pág. 946).

Antes de la descripción de este plan educativo aparecen algunas reflexiones sobre la ley injusta de la réplica:

> […] la ley que nos hace propensos a opinar poniéndonos siempre del lado contrario. Alguien asomado a la ventana me dice que la persona que pasa está más gorda que un tonel. En realidad es de una corpulencia bastante normal. Pero tras acercarme a la ventana, no solo corrijo este error sino que pongo a Dios por testigo que el tipo está delgado como un fideo (*Ibid*, pág. 943).

Realmente es posible observar cómo en las discusiones sobre un asunto complejo, con aspectos positivos y negativos, con facilidad se produce una *polarización* por la que el emisor A destaca los aspectos positivos, y de inmediato aparece un emisor B que *ocupa la posición todavía libre* y contrapone los aspectos negativos. Todo lo que se dice invita a ser replicado. Este proceso tiene ventajas e inconvenientes. La ventaja está en que todos los aspectos diferentes de una cuestión objetiva encuentran un abogado entre los interlocutores participantes, de manera que en la conversación sale a la luz la verdad completa; es decir, si la tesis y la antítesis están bien representadas, es posible formular la síntesis. Por otro lado, el inconveniente está en que los abogados de los diferentes aspectos, al pugnar como representantes de medias verdades, pueden abrir una brecha en la relación, abocando la comunicación a un estado de insalvable enredo de los aspectos

objetivo y relacional (cf. pág. 234).

La injusta ley de la réplica se ilustra muy bien con el siguiente experimento de conversación: un emisor tiene que tomar una decisión complicada y plantea la *postura sí, pero…* (por ejemplo: «Realmente deseo tener un hijo, pero ¿no será una carga demasiado pesada?»). Si el receptor reacciona apoyando la *postura sí* («¡Los niños dan tanta alegría!»), entonces el emisor se verá impulsado a la *postura pero…*, profundizando en los inconvenientes («¡Pero también te atan muchísimo!»). Y, por el contrario, si el receptor asume la *postura pero* («La carga es enorme, pierdes toda libertad y ya solo vives para los niños»), hay muchas posibilidades de que las energías del emisor se viertan sobre la *postura sí* («¡Bueno, tampoco es tan grave; además, los niños te enriquecen la vida!»).

4.2. Soluciones de primer y segundo orden

Los psicoterapeutas y psicólogos de la comunicación Haley (1963), Watzlawick, Weakland y Fisch (1974) han desarrollado un método para ejercer influencia, basado en una reflexión algo distinta y que hemos denominado incitar a lo contrario. Para el fin que nos ocupa, resumimos a continuación sus ideas de forma simplificada.

Los problemas suelen consistir en que ciertos acontecimientos o situaciones que se desean no suceden, o suceden demasiado poco, o bien que aquello que no se desea sucede (demasiado). Un ejemplo: en una habitación hace demasiado frío (= calor insuficiente), el hijo de 12 años no hace sus deberes (= insuficiente esfuerzo en los estudios), el señor X tiene una bronquitis (= fuma demasiado). La solución obvia y muchas veces eficaz a estos problemas es introducir el elemento contrario: en la habitación que hace frío se introduce calor, al niño de 12 años se le estimula para que se esfuerce en los estudios, al señor X el médico le prohíbe fumar. Lo que caracteriza a este tipo de soluciones es que si se comprueba que la medida adoptada es demasiado débil, entonces el éxito se asegura con *más de la misma medida*. Si el calor suministrado no es suficiente, tendrá que aumentarse; si las suaves reprimendas al niño de 12 años no han surtido efecto, los padres tendrán que hacer más presión, etc.

Por tanto, la característica esencial de esta *solución de primer orden* es introducir el elemento contrario y, en caso de no tener suficiente éxito, reforzar la medida. A nosotros nos interesan los casos cuya solución consiste en tratar de influir a través de la comunicación. Por tanto, las soluciones de primer orden equivalen a las incitaciones en el

sentido deseado.

Sin embargo, hay problemas en los que no es adecuada una solución de primer orden, casos en los que con la introducción del elemento contrario no se obtiene ningún resultado, y en los que su aplicación en mayor cantidad solo agrava aún más las cosas. En muchos de estos casos el intento mismo de solución se convierte en el problema principal. Pongamos unos ejemplos (conforme a Watzlawick y otros, 1974):

> Se ha intentado resolver el problema del alcoholismo (en EE.UU., por ejemplo) limitando el consumo (introducción del contrario) y al final prohibiéndolo completamente (más de la misma medida). Sin embargo, el remedio de la prohibición se demostró que fue un mal mayor que la enfermedad a tratar: destilerías clandestinas, organizaciones criminales de distribución, corrupción, gangsterismo, daños en la salud por ingesta de aguardientes de mala calidad.

El melancólico está afligido, y a través de su prisma de negatividad solo ve las adversidades de la vida. Sus amigos y parientes le intentan animar poniéndole ante los ojos los aspectos bonitos de la vida (introducción del contrario). Como ya sabemos, las incitaciones son un método ineficaz para el cambio de estados emocionales (cf. pág. 252). El melancólico se pondrá más triste porque verá lo poco razonables que son sus reacciones. Los amigos y parientes entonces redoblan sus esfuerzos (más de la misma medida) y la tristeza original acaba convirtiéndose en una depresión grave.

Un marido desea preservar su libertad en el matrimonio y de vez en cuando se marcha solo. La mujer está intranquila al respecto y envía incitaciones en la dirección deseada: reproches, propuestas, exposición de diversas razones para quedarse en casa, etc. Como consecuencia de esta presión, el marido siente que el matrimonio es un encadenamiento (o cárcel). Cuanto más le presiona su mujer, más fuerte es este sentimiento, más grande su deseo de libertad y más habituales sus fugas, haciendo así gala ante sí mismo (y su mujer) de esta libertad.

También en este último ejemplo se muestra que con más de la misma medida (reproches, intentos de influir en el otro, etc.) se consigue exactamente el efecto contrario al deseado; y la única solución con alguna perspectiva (desde el punto de vista de la mujer) vuelve a ser aplicar menos de la misma medida. Si ella expresa (con su conducta): «Me parece bien que te marches», se anulará el deseo del marido de «fugarse de la cárcel», ¡puesto que ya no existirá cárcel alguna!

De las reflexiones realizadas hasta ahora se deduce que, ante ciertos problemas, las soluciones de primer orden no solo no ayudan, sino que contribuyen tanto a agravar la situación que llegan a convertirse en el verdadero problema. Esta constatación conduce a

una estrategia nueva: si te encuentras ante un problema de aparente difícil solución, comprueba si el bloqueo de este se debe a intentos erróneos de solución de primer orden. Si es así, no dirijas la solución hacia el problema en sí, sino hacia los propios intentos equivocados de solución. Con frecuencia se suaviza el problema y, sorprendentemente, incluso se disuelve del todo. Watzlawick y otros (1974) habla de las soluciones de segundo orden. Y la esencia de estas soluciones está en no luchar contra la dificultad en sí, sino contra los intentos de solución de primer orden, que transforman una simple dificultad en un problema de peso.

4.3. Sobre recetar el síntoma

Ya hemos visto que las incitaciones en sentido contrario constituyen un intento de solución de segundo orden. En la práctica psicoterapéutica estas incitaciones paradójicas se transforman en «recetar el síntoma». Al cliente no se le aconseja que abandone el síntoma, ya que las incitaciones no dan ningún fruto ante reacciones que no obedecen a un capricho arbitrario. En vez de ello, se le recomienda que ¡efectúe él mismo el síntoma! He aquí algunos ejemplos.

Alguien tiene dificultades para conciliar el sueño. Intenta solucionarlo con toda clase de técnicas de inducción al sueño (contar ovejas, autosugestionarse, etc.). Sin embargo, el sueño llega de forma espontánea y no se deja inducir con actos conscientes de la voluntad, y en realidad el empeño de la voluntad es lo que impide el sueño. Así pues, la dificultad se convierte en un problema serio (agudizado, además, con medicamentos). Una solución de segundo orden se dirige contra estos intentos fallidos a través de la siguiente incitación del terapeuta: «Mantenga los ojos abiertos e intente aguantar despierto. ¡Solo cuando el sueño le venza podrá cerrar los ojos!». Con esta incitación en sentido contrario se le impide al cliente seguir con sus intentos de solución (de primer orden). Así se suprime la principal barrera para conciliar el sueño de forma espontánea.

A una pareja que ya no se entiende se le aconseja que dos veces al día, por ejemplo, de 8 a 8:10 y de 19:45 a 19:55, se peleen con rabia y hostilidad.

A un paciente con un tic determinado se le aconseja que efectúe el tic a conciencia, y de forma exagerada.

Para entender el motivo por el que la prescripción del síntoma puede ser adecuada para la curación de los síntomas del cliente, debemos revisar brevemente la esencia de la paradoja «¡Sé espontáneo!».

Incitaciones paradójicas como fuente de enfermedad y de curación. Hay ciertas incitaciones que expresan los padres a los hijos, los superiores a sus empleados, y las parejas entre sí que son paradójicas. «No seas tan servil ¡siempre haces todo lo que te digo!», le dice un hombre a su novia. Lo paradójico de este requerimiento está en que ella solo podrá obedecerlo no obedeciéndolo. Porque si lo obedece estará de nuevo haciendo lo que él le pide. Pero si no quisiera obedecerle (mostrándose así independiente), entonces tendría que continuar con su antigua conducta dependiente. Lo endiablado de estas incitaciones paradójicas es que el receptor –con independencia de lo que haga– solo puede perder, es decir, solo puede mostrar un comportamiento que el emisor después podrá reprocharle.

Los investigadores de la comunicación afirman haber descubierto que la paradoja «¡Sé espontáneo!» a menudo aparece en familias con personas esquizofrénicas, y que estas incitaciones peligrosas, al no dejarle ninguna salida al receptor (incapaz para la metacomunicación), posiblemente son la fuente de la enfermedad.

Pero las incitaciones paradójicas también pueden aplicarse al revés, como fuente de curación, dirigiéndolas contra síntomas concretos que también son por naturaleza espontáneos y que al «recetarse» resultan de alguna manera irrealizables. La pareja que por obligación debe discutir se dará cuenta de que no le resulta tan fácil. Por otro lado, que no se logre realizar el síntoma significará su curación (o al menos el primer paso importante hacia ella). De forma semejante, si se provoca un tic a propósito, pierde su carácter espontáneo. Así, el cliente se convierte en dueño de su síntoma y deja de estar a su merced.

4.4. Las incitaciones paradójicas como táctica para preservar el control

Las reflexiones realizadas hasta ahora pueden resumirse en un concepto un poco más sencillo: una actuación cambia de calidad psicológica en el momento que se realiza obedeciendo a una incitación. Esta circunstancia puede utilizarse de forma táctica –como ya hemos visto– precisamente cuando la actuación es, en esencia, espontánea. Cuando se da la instrucción de que debe cumplirse por obligación, o bien pierde su carácter o bien resulta irrealizable. Esto también es válido en las actuaciones que pretenden demostrar que se es independiente y no influenciable. La conducta de muchos niños y jóvenes está motivada ante todo por esto, en especial cuando los educadores se presentan con exigencias claramente autoritarias. En el preciso instante en que a un niño de 2 años se le

dice: «¡Quédate ahí arriba dando saltos!» cambia el carácter de su conducta. Lo que hasta ese momento era una exhibición osada de la actitud «hago lo que me da la gana» se convierte en una muestra de obediencia (que «será rechazada» de inmediato). Sin embargo, por muy eficaz que sea el uso de las incitaciones paradójicas en la educación y en las relaciones, se trata, en cualquier caso, de un arma de doble filo. «Muchas veces sería muy fácil llevar a los niños y también a los adultos por el camino correcto recomendándoles lo contrario. Solo que así se correría el riesgo de socavar cualquier sentimiento de comunidad y de renunciar a la independencia del juicio individual, cuando la "dependencia negativa" es un mal mayor que la obediencia» (Adler, 1973a, pág. 220).

No obstante, en casos excepcionales, las incitaciones paradójicas pueden suponer una solución de emergencia para mantener el control. Supongamos que a una clase muy ruidosa le exijo que haga el mayor escándalo posible. Podrían tenerse en cuenta las siguientes ventajas: 1. Proporciono a la clase lo que (aparentemente) necesita en ese momento. 2. Si reacciona a la incitación, al menos será bajo mis instrucciones. Tengo que mantener un mínimo de control de la situación, y más aún si aspiro a ir introduciendo poco a poco un trato amistoso con los alumnos. Por otro lado, si la reacción de la clase es de rechazo a la incitación, habré conseguido lo que quiero y podré dirigir con más facilidad los acontecimientos. Así describe Röhm un ejemplo de Zulliger: las peleas permanentes entre los alumnos pasaron a tener lugar bajo las instrucciones del profesor: «Las peleas se resuelven aquí. Machacaros entre vosotros ¡y el que tenga suficiente que lo diga, y entonces se podrá ir a su casa! ¡Vamos!» (Zulliger, 1970, citado por Röhm, 1972, pág. 128).

5. Las incitaciones abiertas

Las incitaciones ocultas y paradójicas suponen un intento de borrar las huellas de las propias intenciones. Este hecho, como hemos visto, puede producirse por buenas razones, para que las incitaciones sean más eficaces. Pero donde exista un verdadero deseo de construir una vida de relaciones claras, sinceras y sin dominaciones, más allá de la manipulación y la astucia, tendrá que desarrollarse sobre los pilares de la comunicación de las incitaciones abiertas, es decir, expresando abiertamente los deseos e invitaciones para que el otro haga determinadas cosas. Las incitaciones abiertas pueden ser en muchos casos la «fuente de curación» de una comunicación «patológica» (véase pág.

291). Los terapeutas de pareja saben detectar las relaciones que padecen porque los miembros no comunican sus deseos o solo lo hacen de forma críptica. El emisor así planta la semilla de su propia frustración; y el receptor puede que no responda a sus deseos simplemente porque los desconoce.

El emisor tiene muchas buenas razones para evitar de manera semiconsciente las incitaciones abiertas y directas, y si se observa más de cerca, se descubre que son obstáculos que él mismo se pone en el camino hacia una convivencia gratificante. Antes de analizar esta prometedora manera de convivir relacionada con las incitaciones abiertas, observemos algunas de estas buenas razones que inducen al emisor a usar un estilo indirecto y confuso.

5.1. Las razones para la elusión de incitaciones abiertas en el trato interpersonal

El miedo a la autoexposición. Quien envía incitaciones hace públicos sus deseos e intereses. Así que toda incitación tiene elementos de autoexposición que ya sabemos que al emisor le gusta ocultar (cf. pág. 114ss.). Algunas incitaciones contienen un reclamo de ayuda, un deseo de proximidad, o una necesidad, quién sabe, de prácticas sexuales «anómalas». Al enviar el emisor sus incitaciones de manera tan indirecta, por un lado puede que el receptor capte los signos y responda por iniciativa propia. Entonces, el emisor solo tendrá que dejar que esto suceda, obteniendo así lo que quería sin haber dado a conocer sus necesidades, ni sufrido una pérdida (innecesaria) de prestigio. Además, si le preguntan: «¿Acaso quieres que yo...?» puede desmentir haber enviado la incitación («Yo en ningún momento te he pedido que...») y protegerse así de ser descubierto.

El miedo al rechazo. En toda incitación cabe la posibilidad de que el receptor rechace la sugerencia implícita. Si a un emisor con poca autoestima le rechazan lo experimentará como una negativa a toda su persona. El hecho de enviar incitaciones de manera indirecta y críptica le permite al receptor simplemente ignorar la incitación y evitar así el riesgo del rechazo explícito.

«Niño llorón, boca abajo y coscorrón.» Muchas personas han sido educadas para contener sus propios deseos («¡Niño llorón, boca a bajo y coscorrón!»), y el sentimiento siguiente: «Yo no estoy autorizado a expresar y defender mis deseos» actúa como un freno constante. Muchas veces esto explica parte del sufrimiento de quienes solicitan una

psicoterapia debido a su inhibición y timidez. Con un entrenamiento en asertividad (ejercicios de autoconfirmación) aprenden a defender sus intereses de forma consciente y clara. Los ejercicios se distribuyen de tal modo que al principio solo haya que superar pequeñas tareas (por ejemplo, pedirle a alguien fuego) y, conforme aumentan las experiencias de éxito, también lo hace la dificultad de la tarea (por ejemplo, en el restaurante, ordenar que retiren un plato que tiene un aspecto inaceptable).

Nivel indefinido de lo que uno puede atreverse a pedir. Antes de enviar una incitación, el emisor considera diferentes circunstancias con el fin valorar si puede pedirle al receptor que responda a lo que él quiere. Si es evidente que no lo puede hacer y aun así expresa abiertamente la incitación, puede interpretarse como una conducta agresiva. Pero las incitaciones por lo general se mueven en una frontera indefinida entre lo que se puede y no se puede pedir, lo que también depende del grado de motivación del receptor. Una incitación indirecta y velada tantea el nivel de atrevimiento que se puede mostrar, sin arriesgarse al deterioro de la relación debido a una actuación agresiva. Un ejemplo sería el siguiente: después de hacer juntos una actividad vespertina, A y B quieren marcharse a sus casas y B tiene coche. ¿Se le puede pedir que lleve a A a su casa? A le envía un «globo sonda»: «¿Y cómo llego yo ahora a casa? ¿Hay alguna estación de metro por aquí?».

Posibilitar la iniciativa propia. Como ya hemos visto, el carácter de una actuación cambia en cuanto se realiza en respuesta a una incitación (pág. 278). A menudo pierde atractivo para el receptor si se trata de una incitación. ¿Entonces, sabiendo esto, qué debe hacer el emisor que aun así desea influir? Este puede tratar de enviar una incitación de forma tan indirecta que el emisor (en apariencia) no se dé cuenta y después pueda responder a la misma pero por iniciativa propia. Por ejemplo, un anfitrión dice: «Ha sido una velada muy agradable...», dando a entender con la formulación «ha sido» que ha llegado el momento de ir concluyéndola; entonces, el invitado, después de un tiempo prudencial, podrá despedirse por propia iniciativa: «No te enfades, Fernando, pero deberíamos marcharnos».

Temer que al receptor le falte valor para decir que no. En muchos casos, el emisor solo quiere que el receptor cumpla con sus deseos, si de verdad lo quiere hacer o al menos si «no le importa demasiado». En realidad, lo más fácil sería averiguarlo mediante una

pregunta. Sin embargo, algunos receptores consideran que rechazar una incitación perjudicaría la relación, y la obedecen en función de un amor al prójimo mal entendido, e incluso tal vez con resentimiento interior. Y esto es precisamente lo que teme el emisor. ¿Entonces qué se debe hacer? O renunciar por completo a exponer su deseo o quedarse satisfecho con hacer una ligera insinuación, ofreciéndole al otro la posibilidad del rechazo implícito con solo pasar por alto el aspecto de la incitación.

Concepto romántico del «amor». Algunas personas creen que leerle al otro el pensamiento es una prueba de amor verdadero, es decir, que no existe necesidad alguna de incitar abiertamente para saber lo que el otro desea. Entienden que expresar el deseo resta valor a su cumplimiento. Es cierto que esta especie de telepatía puede sostener y reforzar el sentimiento de íntima conexión, pero aquí se corre el peligro de confluir, es decir, de acabar mezclando las fantasías propias con los deseos del otro. Un ejemplo de trato mutuo confluente: «¿Vamos hoy al cine?», le pregunta un marido a su mujer pensando que tiene que proponer algún plan. Ella acepta por hacerle un favor a él.

Evadir la responsabilidad. Un director de departamento tiene fama entre los compañeros de trabajo de no decir nunca con claridad lo que realmente quiere que hagan. «Me pide que nos reunamos, da un largo y complicado discurso (= en el aspecto objetivo de la noticia) y yo tengo que adivinar lo que quiere que haga (= la incitación que esconde la noticia). A veces me hago una idea ¡pero nunca me lo confirma!», asegura una de sus compañeras. Este director de departamento posiblemente haya adoptado un estilo de comunicación que le libra del siguiente dilema: por un lado quiere influir, y por otro, siempre cabe la posibilidad de que la decisión sea equivocada, que la cosa salga mal o que al perjudicar a otras personas con su decisión se cree enemigos. En estos casos lo mejor es poder desmentir la procedencia de la decisión tomada, y si es necesario, hacer como que no sabía nada. Las incitaciones se hacen de tal manera que le indican al receptor el rumbo que debe tomar, pero sin atar al emisor de pies y manos. Se trata de una estrategia (muchas veces aplicada de forma inconsciente) de evadir responsabilidades. Aquí, de nuevo, *se hace, pero después «yo no se he sido»*.

5.2. La incitación abierta como solución a la comunicación patológica

La incitación abierta (= expresar un deseo de forma directa) se contrapone a:

- los caminos furtivos de tipo táctico (incitaciones ocultas y paradójicas);
- el estilo confluente (cf. pág. 287) en el que mis deseos no se distinguen claramente de los del otro y las propuestas llevan implícitas los supuestos deseos del otro;
- los deseos inexpresados, que se transforman en veneno y a menudo reaparecen en forma de reproches (= deseos a posteriori).

Y, en general, los deseos expresados abiertamente contrastan con cualquier:

- queja retroactiva («Podrías haber…»). En lugar de esta mirada rencorosa hacia el pasado, el deseo, que se expresa abiertamente, mira hacia adelante.

Por tanto, las energías deberían canalizarse hacia la construcción del futuro y no demasiado hacia la queja sobre lo pasado. Un ejemplo (véase fig. 97): «¿Puedes fregar los platos?» es mejor que «Al menos hoy podrías fregar los platos, ¿no?». La segunda versión lleva implícito un reproche en un mensaje anexo (cf. pág. 77ss.) y hace que al receptor le resulte difícil cumplir la incitación con alegría porque supondría, para empezar, la aceptación de la culpa.

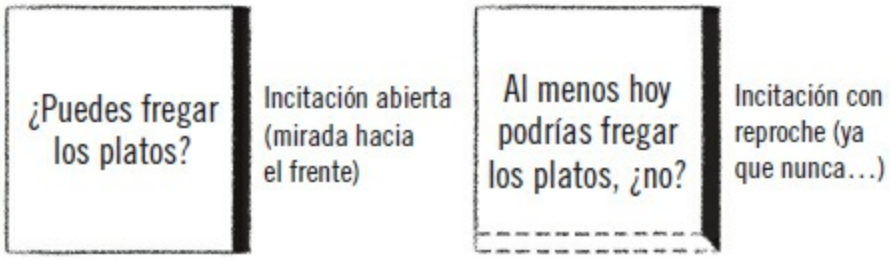

¿Puedes fregar los platos?
Incitación abierta (mirada hacia el frente)
Al menos hoy podrías fregar los platos, ¿no?
Incitación con reproche (ya que nunca…)

Figura 84. Las incitaciones abiertas solo son «curativas» si no llevan implícito un «veneno» relacional.

En muchos casos, el receptor hubiera cumplido gustoso la incitación, pero el *ambiente generado de forma colateral* acaba con su buena disposición. La consecuencia: niños desobedientes y parejas testarudas.

Al filo de estas reflexiones, el receptor confrontado con reproches y quejas, por su parte puede preguntar directamente por la incitación: «Me da la sensación de que está muy enfadado por lo que pasó, ¿cómo le gustaría que procediéramos en el futuro?». Con esta pequeña maniobra, la conversación puede tomar un rumbo completamente nuevo.

5.3. La actitud de fondo necesaria para las incitaciones abiertas

He recomendado las incitaciones abiertas como remedio curativo de la psicología de la comunicación. Sin embargo, esto es fácil de decir y difícil de poner en práctica. Quisiera ahora mencionar algunas premisas y actitudes básicas necesarias que deben asociarse a las incitaciones abiertas para que no exista ningún peligro de nuevas dificultades.

Aclararse uno mismo. La incitación abierta parte de que el emisor tenga claro lo que quiere. Esta premisa parece obvia pero en realidad muchas veces no se produce. Y así, a menudo, es más fácil obedecer los deseos de los demás (y después, en caso de necesidad, quejarse) que poner claramente sobre la mesa los deseos personales. Ruth Cohn (1975) recomienda empezar poco a poco. El ejercicio que ella propone consiste en: «Hacer lo que se quiera durante 10 minutos. Se trata de un juego terapéutico para pacientes, psicoterapeutas y más gente». Además, propone empezar a jugar solo en la propia habitación, porque la presencia de más gente aumenta el nivel de dificultad del juego.

Aquí nos encontramos de nuevo con el hecho de que una buena comunicación presupone una previa aclaración interna. Aunque expresar la confusión ciertamente también puede ser el camino para conseguir la aclaración interna.

Incitaciones de carácter informativo. Para que las incitaciones abiertas conduzcan a un estilo de convivencia constructivo, deben asociarse a la siguiente actitud de fondo:

- Yo expreso mi deseo para que tú estés informado. Lo menciono para contribuir a la transparencia de la situación y no para imponerlo como sea. De la misma manera me gustaría saber lo que tú deseas, y de nuevo, no para obedecerlo de manera automática, sino para poder tomar decisiones sobre la base de la información completa.

Bajo este signo, el deseo que se expresa abiertamente no tiene nada que ver con el egoísmo. «¡Has estudiado cinco años de egoísmo!», se quejaba la pareja de una estudiante de psicología que había aprendido en la carrera a expresar su voluntad de manera clara. Puede que el reproche fuera cierto, pero no estaría justificado en relación a la actitud de fondo descrita con anterioridad. El deseo claro no pretende imponerse a toda costa, ya que después siempre se puede ser altruista.

El estilo de convivencia que aquí se propone se puede ilustrar con un ejemplo cotidiano evidente. Un anfitrión les dice a sus invitados (que se están retirando a dormir

una siesta):

«Me gustaría practicar un rato la flauta, ¿os molesta si lo hago?».

Antes de oír lo que responden los invitados, reparemos en lo extraña que resulta una incitación tan directa. El 99 % de los anfitriones no expresaría este deseo, al pensar: «Me gustaría practicar un rato la flauta pero no les puedo hacer eso a mis invitados, porque seguro que les molesta. Pero si les pregunto seguro que me contestan: "No, no, ¡no nos molesta!", pero solo para que yo no me sienta incómodo».

Y así es como el 99 % de los anfitriones refrenan sus deseos, empiezan a sentirse constreñidos, y ponen ellos mismos las bases de la sabiduría popular: «Los invitados son como el pescado: a los tres días empiezan a oler mal».

Bien, ¿y cómo contesta el invitado?: «La verdad es que sí que me molestaría».

Otra incitación de carácter informativo («¡lo que no significa que no debas tocar!»). El 99 % de todos los invitados habría contestado de forma altruista: «No, no, ¡toca!, ¡no te preocupes!», mientras pensaría: «¿Tiene que practicar precisamente a la hora de la siesta?».

Sólo cuando los deseos se han expresado abiertamente se puede encontrar una solución. Aunque yo opino lo siguiente: la solución es indiferente (tocar, no tocar, tocar más tarde, tocar poco rato, tocar en otra parte), *porque ya se ha conseguido lo más importante,* y está en el plano comunicativo, porque anfitrión e invitado están en contacto uno con otro y se sienten libres de expresar sus deseos. En este ambiente sí se puede respirar, ¡y los pescados no apestan tan rápido!

La responsabilidad del receptor. Una vez que la incitación se ha expresado abiertamente, el receptor puede reaccionar de dos maneras: sí o no. Si decide obedecer la incitación (*sí*) es importante que asuma la responsabilidad de su respuesta a la incitación y que luego no diga: «¡Así lo has querido! ¡No es mi culpa!». Si tenemos una relación equilibrada en la que tengo la libertad de obedecer o no a la incitación, entonces he tomado la decisión de actuar acorde con la incitación, y, por tanto, soy artífice de la acción. Asumir la responsabilidad de las actuaciones que se hacen en respuesta a una incitación es algo que tienen que aprender los adultos. Pedro debe aprender lo que todavía no ha podido aprender Pedrito (obligado a obedecer).

En caso de rechazar la incitación: si el receptor no quiere cumplir la incitación, según el estilo de convivencia aquí propuesto, deberá reunir el valor para expresar un claro *no*.

¿Puedo estar decepcionado con el contenido pero contento con el proceso? Sí, puedo. De la misma manera, el receptor después de expresar su *no,* tampoco debe guardar rencor al emisor por el «atrevimiento» de su incitación. En su lugar, el receptor debe inspirarse en la siguiente actitud: «Aunque no quiero cumplir tu incitación (rechazo del contenido), estoy de acuerdo con que me comuniques tus deseos (aceptación del proceso)». En relación a las incitaciones, esta manera de convivir se resume en la siguiente fórmula breve.

Está permitido y es deseable que el emisor comunique claramente sus deseos. Y está permitido y es deseable que el receptor, dado el caso, no cumpla con la incitación.

Las actitudes de fondo necesarias vuelven a mostrarse en la fig. 85. Primero hay que adquirirlas porque pocas veces se tienen ya aprendidas. Y este estilo de convivencia tampoco es que garantice la armonía, más bien al contrario, porque los conflictos existentes se hacen más visibles que antes. Sin embargo, favorece las soluciones claras y en general un «ambiente limpio» en el que se puede respirar y vivir.

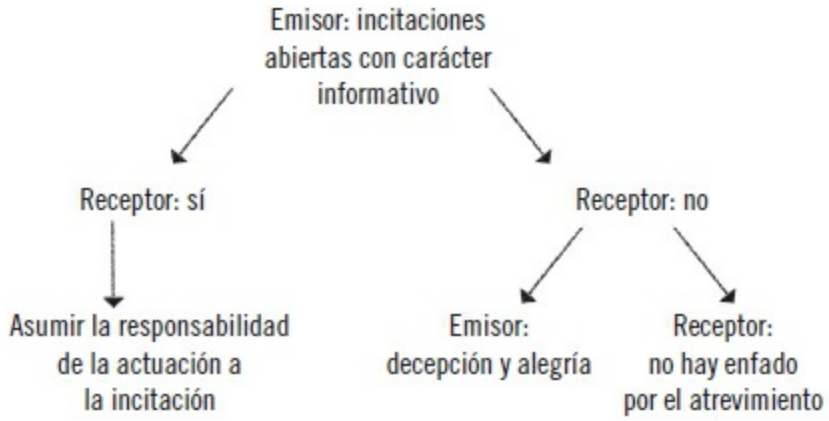

Emisor: incitaciones abiertas con carácter informativo
Receptor: sí
Receptor: no
Asumir la responsabilidad de la actuación a la incitación
Emisor: decepción y alegría
Receptor: no hay enfado por el atrevimiento

Figura 85. Las actitudes básicas necesarias en el emisor y el receptor para un estilo de convivencia con incitaciones abiertas.

Prefacio al capítulo sobre el cuadrado de la comunicación (2007)

Este libro apareció por primera vez en 1981 en Alemania (Occidental). Entonces todavía no nos habíamos recuperado por completo del episodio más negro de la historia alemana que se produjo entre 1933 y 1945. Las ruinas visibles se habían despejado (y se habían reprimido las invisibles). Alemania Occidental se había convertido en una democracia, al menos en Bonn, su capital política. Sin embargo, existían indicios y evidencias científicas de que todavía prevalecía el hábito autoritario en la convivencia entre personas, y que aún no se había llegado muy lejos en la «democratización interna». Profesores, padres, jefes, etc. se comportaban como dictadores con derecho a despreciar, intimidar y tutelar a alumnos, niños, subordinados, etc. Mucha gente todavía no había hecho de la convivencia humana de igual a igual su forma de ser.

Se buscaba un nuevo estilo de convivencia a favor de la democracia y de una mejor cooperación en equipo. *Miteinander reden* [El arte de conversar] apareció en el momento adecuado, puesto que el cuadrado de la comunicación tematizaba el plano de la relación, permitiendo enseñar y practicar el «cómo» de la convivencia. Así, tuvo la misma buena acogida tanto en el ámbito profesional como en el privado: una vez asegurada legalmente la igualdad de derechos de la mujer, tanto el hombre como la mujer buscaban (y hasta hoy siguen buscando) una convivencia más humana de igual a igual.

En este sentido, el libro es fruto de su tiempo. Sin embargo, también considero que el cuadrado de la comunicación tiene una vigencia atemporal. Desde 1981 se ha avanzado mucho con enfoques y conocimientos nuevos, adquiridos sobre todo a partir de su puesta en práctica. Sin embargo, he decidido dejar el libro en su forma original y presentar los nuevos conocimientos en un volumen añadido. El primer capítulo de ese libro de actualizaciones habla del cuadrado de la comunicación (en *Miteinander reden* 2 y 3, de 1989 y 1998 se incorporaron nuevos modelos de la comunicación). La editorial Herder en España tuvo la buena idea de incorporar aquí ese capítulo de actualizaciones de 2007. Está estructurado en forma de preguntas y respuestas. Las preguntas proceden de lectores, asistentes a conferencias y de mí mismo. ¡Quizá también haya entre ellas alguna

pregunta que le hubiera gustado hacer a usted, querido lector, de esta edición en castellano!

PREGUNTAS Y RESPUESTAS
sobre el cuadrado de la comunicación

Historia de su aparición

Pregunta: ¿Cómo surgió el cuadrado de la comunicación, con sus cuatro aspectos de la noticia (contenido objetivo, incitación, automanifestación y relación)?
Respuesta: A principios de la década de 1970, los tres asistentes de Reinhard Tausch (Inghard Langer, Bernd Fittkau y yo) concebimos un seminario de comunicación para los directivos de un gran consorcio de empresas de hidrocarburos. Nunca antes se había impartido un curso de este tipo, fue como si de alguna manera tuviéramos que inventar de nuevo la rueda. Contábamos con toda clase de resultados de investigación y ejercicios. Pero nos faltaba un libro de referencia que sirviera de hilo conductor, que transformara el amasijo desordenado de perlas en un ordenado collar. Carecíamos de un modelo para la comunicación interpersonal que estructurara el campo temático y pusiera de relieve sus relaciones.

Pregunta: ¿Existían ya los axiomas de Watzlawick?
Respuesta: Sí, la distinción de Watzlawick de los aspectos de contenido y relación (Watzlawick, 1969) fue fundamental y de gran ayuda para nosotros. Nuestras investigaciones sobre la comprensibilidad se referían a la transmisión de *contenidos,* y los conocimientos de Reinhard y Anne-Marie Tausch sobre el comportamiento de los educadores (por ejemplo, valoración frente a menosprecio) hacían referencia a la manera en que las personas hablan y se tratan mutuamente, es decir, al *aspecto de la relación*. Hasta ahí todo bien. Sin embargo, había otros temas que también eran importantes y desempeñaban cierto papel en nuestros cursos, pero que quedaban al margen de esta distinción básica. Dos ejemplos: primero, ya era un tema central en Carl Rogers y en toda la psicoterapia en general, la manera en que se presenta el emisor, ya sea con autenticidad, con su mejor cara u oculto tras una fachada. Segundo, en la psicología social ya existía la llamada investigación de la persuasión, o, lo que es lo mismo, cómo

debe presentar el emisor la información para que resulte convincente. Los directivos con los que trabajábamos constantemente querían saber cómo debían hablar a sus compañeros de trabajo o a su propio jefe para conseguir algo de él. Desde la visión de hoy en día podemos afirmar que son temas relativos a la automanifestación y al efecto de la incitación. Y por último: en aquella época aprendí de Alfred Adler que en el trato con niños, por ejemplo, había que tener presente su posible objetivo oculto, la voluntad inconsciente que se tiene de influir por medio de una conducta para así identificar la incitación como mensaje central (el enfoque último) y poder reaccionar adecuadamente. Para que estos temas resultaran más gráficos, la distinción entre contenido y relación me parecía demasiado abstracta y global. En la búsqueda de referentes intelectuales de una psicología aplicada de la comunicación, redescubrí entonces al casi olvidado Karl Bühler y su modelo de *órganon* del lenguaje. Bühler distinguía tres aspectos del lenguaje: el *símbolo* en referencia a los objetos del mundo, el *síntoma* que hacía referencia al hablante y la *señal* que estaba relacionada con la persona con la que se habla. Con el paso del tiempo me he dando cuenta, una y otra vez, de la relevancia práctica de este modelo para la comunicación interpersonal. La palabra *síntoma*, según Karl Bühler, no describe un defecto o signo de enfermedad, sino que se refiere más bien a que cualquier manifestación también es *sintomática* de la persona que la hace (qué dice y cómo lo dice). Dicho en otras palabras, contiene *una automanifestación del emisor*. Esta traducción de conceptos era necesaria para poder identificar la relación del modelo de Bühler con el gran tema de la *autopresentación* (de la psicología social) y la *autenticidad* (de la psicología humanista). Con el concepto de la incitación y los temas anteriormente mencionados fue más fácil.

Pregunta: ¿Entonces fundió a Watzlawick con Bühler?
Respuesta: Al principio yo tenía registrados el modelo de *órganon* de Bühler y la distinción básica de Watzlawick en diferentes secciones de mi cerebro, y los impartía a los directivos de nuestros cursos con métodos y apuntes diferentes. Pero estaba a punto de relacionarlos. Solo había que comprobar dos cuestiones. Primero, ¿era posible equiparar el aspecto de contenido de Watzlawick con el símbolo de Bühler? Me parecía y me sigue pareciendo que sí. Una de las funciones principales de la comunicación es representar (simbolizar) verbalmente (la mayoría de las veces) las relaciones objetivas de este mundo y trasmitirlas. Aquí también habría que tener en cuenta que el lenguaje no

solo representa, sino que además construye los objetos del mundo.

Segundo, ¿engloba el aspecto de relación de Watzlawick el síntoma y señal de Bühler? O, dicho de otro modo: ¿son el síntoma y la señal dos subaspectos del nivel de relación? ¿O se suman estos dos aspectos de tal manera que la relación, el síntoma y la señal son tres aspectos del mismo valor que el contenido (= símbolo)? Esta pregunta me la respondí en aquel momento del siguiente modo: el aspecto relacional de la comunicación de Watzlawick se había concebido con seguridad en un sentido amplio y, por tanto, podría englobar el síntoma y la señal. Eso hablaría en favor de fusionar los dos modelos de la siguiente forma (véase fig. 86).

Pregunta: Entonces, ¿por qué decidió finalmente descartar esta opción?
Respuesta: Porque en el triángulo de Bühler faltaba una dimensión que me parecía muy importante y que sabía que recogía el nivel relacional de Watzlawick: el hecho de que mi comunicación siempre lleva implícita mi opinión sobre el otro con la consecuencia, según el modo en que me dirija a él, de que se sienta tratado como persona de una forma u otra (honrado, apreciado, menospreciado, ridiculizado…). Esta opinión (casi siempre implícita) sobre el interlocutor podría atribuirse de forma teórico-analítica a la automanifestación (al síntoma). Sin embargo, puesto que al recibir un mensaje de autoexposición (un mensaje-yo), la situación psicológica del receptor es radicalmente diferente a cuando se hace un comentario sobre su persona (un mensaje-tú), considero del todo indispensable reflejar esta diferencia psicológica en el modelo. Porque mi modelo también debe servir de guía para adquirir competencias comunicativas, y las relacionadas con el aspecto de la automanifestación (por ejemplo, la percepción de uno mismo o la autenticidad) son diferentes a las vinculadas con el aspecto de la relación (por ejemplo, la valoración y el respeto a los demás, o las agallas para la confrontación).

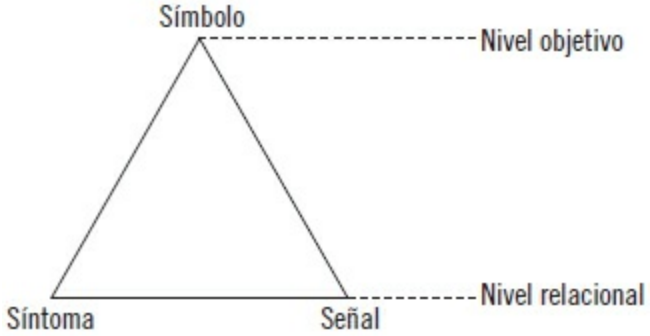


Figura 86. Los tres aspectos del lenguaje de Bühler y la distinción de Watzlawick entre el nivel objetivo y el

relacional.

Así es como decidí unir los cuatro aspectos de la noticia (hoy en día prefiero hablar de la expresión, véase fig. 87) en la figura de un cuadrado, de tal manera que:

- Al cambiar el *síntoma* de Bühler por *automanifestación* o *autoexposición* se consigue una asociación mejor con el concepto de autenticidad de la psicología humanista y el reto de las personas de mostrarse a sí mismas.
- El aspecto relacional de mi cuadrado de la comunicación es más específico que el aspecto de relación de Watzlawick, que es más global, ya que también incluye la automanifestación y la incitación.

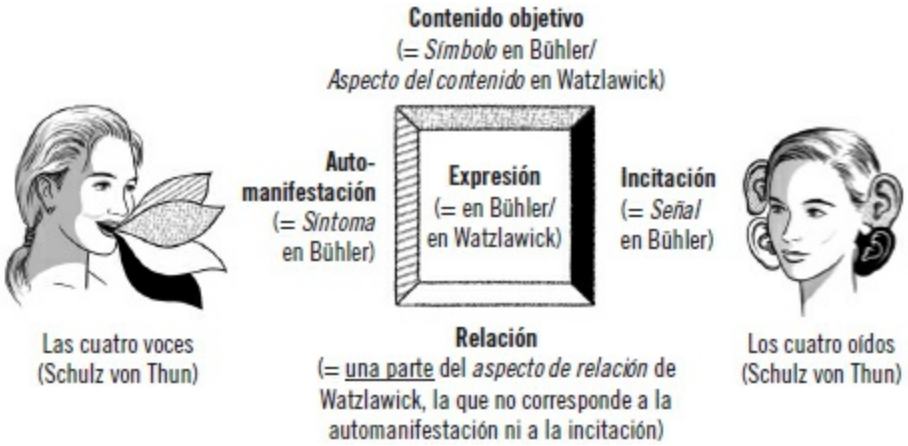


Figura 87. El modelo del cuadrado de la comunicación (Schulz von Thun), en relación con los conceptos de Bühler y Watzlawick.

Pregunta: ¿Por qué motivos se ha impuesto el cuadrado de la comunicación tanto en la formación profesional como en los libros de texto de los últimos veinticinco años?
Respuesta: Pienso que las ventajas de la fusión de los modelos de Bühler y Watzlawick, que acabo de presentar, no han sido tan relevantes. Más importante creo que ha sido el hecho de que, en este modelo, las personas tienen cuatro voces y cuatro oídos, y que al presentar el juego simultáneo entre estas cuatro voces y cuatro oídos, se aclara y se explica en buena medida lo que experimentan y a menudo padecen las personas en su vida diaria. Dicho de otro modo, ha sido decisiva la facultad de este modelo comunicativo de conectar con la experiencia práctica de las personas y con las reflexiones y sentimientos que genera. El modelo invita a los usuarios a observar las experiencias y desafíos que se presentan en la conversación bajo este nuevo enfoque del modelo, que

además es una orientación para su desarrollo comunicativo.

Pregunta: ¿Qué significa concretamente que «es una orientación para su desarrollo comunicativo»?
Respuesta: Muchas personas, por ejemplo, afirman: «He descubierto que escucho demasiado con el oído susceptible a la relación y reacciono a ello. Debería sintonizar más a menudo la recepción con el oído de la automanifestación».

Otro puede decir: «Yo quiero aprender a expresar con más claridad mis sentimientos (voz de la automanifestación), en vez de comentar siempre lo que le sucede al otro (voz de la relación) o estar dando buenos consejos (voz de la incitación). Sin embargo, ¿cómo me siento yo? Para ello, muchas veces me falta la sensibilidad y el lenguaje.

El cuadrado y otras metáforas de este modelo

Pregunta: ¿Por qué eligió la figura del cuadrado para ilustrar la comunicación humana? ¿Tienen los cuatro lados el mismo valor?
Respuesta: En principio sí, pero no necesariamente en un momento concreto de encuentro entre dos personas. En algunas ocasiones, un aspecto puede tener más importancia que otro. Además, esto puede estar descompensado, porque el emisor puede poner el énfasis en el aspecto de la automanifestación, por ejemplo, al cancelar una invitación con las siguientes palabras: «¡Lamentablemente no podré ir!», pero para el receptor el punto álgido del cuadrado puede situarse en el mensaje relacional y escuchar: «No eres tan importante para mí».

Pero el modelo no tiene que tener obligatoriamente la estructura de cuadrado. Es una concesión a la razón analítica del usuario estándar (que yo mismo era). Otra figura no menos indicada y algo más metafórica sería la del *arpa de cuatro cuerdas*. Quien comunica pulsa las cuatro cuerdas al mismo tiempo, pero el tono lo proporciona el mensaje explícito. Las otras tres cuerdas son las notas secundarias. Y el receptor oye el acorde completo de cuatro notas. Un tono secundario disonante puede hacer que el acorde suene desafinado.

Ambas configuraciones del modelo (el cuadrado y el arpa) tienen la capacidad de poner de relieve el *carácter simultáneo* de la comunicación interpersonal: el hecho de que se desencadenen y desarrollen varios procesos al mismo tiempo a raíz de una única expresión.

Descubrir y valorar exactamente lo que sucede en los cuatro niveles con seguridad implicará exigir demasiado al hemisferio izquierdo (el analítico). Al escuchar una obertura de Bach tampoco advierto si la voz del bajo pasa de *la* mayor a *re* menor, sin embargo (con el hemisferio derecho) percibo que ha ocurrido algo que me emociona. Sucede exactamente lo mismo al transmitir este acorde de cuatro notas: se percibe que a nivel interpersonal suceden cosas, y se tiene que hacer frente a su efecto, a veces sin saber a ciencia cierta cuál ha sido el desencadenante (o la combinación de ellos), sobre todo porque se mezclan elementos verbales y no verbales.

Figura 88. La comunicación como acorde de cuatro notas, con notas principales y secundarias. El modelo de la comunicación como un arpa de cuatro cuerdas (en vez del cuadrado con sus cuatro aspectos).

Pregunta: El cuadrado, el arpa… ¿tiene más versiones en la recámara?
Respuesta: Últimamente, y sobre todo cuando hablo con hombres, me gusta utilizar una metáfora futbolística. Les digo: «La comunicación es un deporte que se juega en cuatro campos y con cuatro balones al mismo tiempo».

Pregunta: ¿Qué ventajas tiene esta metáfora aparte de que pueda gustar especialmente a la gente interesada en el deporte?
Respuesta: Aquí queda muy claro que se puede marcar un gol en un campo (por ejemplo, en el campo objetivo) y, al mismo tiempo, en la propia puerta en otro campo (por ejemplo, en el de la relación). También puede suceder que el balón de un campo salga disparado por los aires hasta otro campo, y de pronto, por equivocación, se esté compitiendo con dos balones.

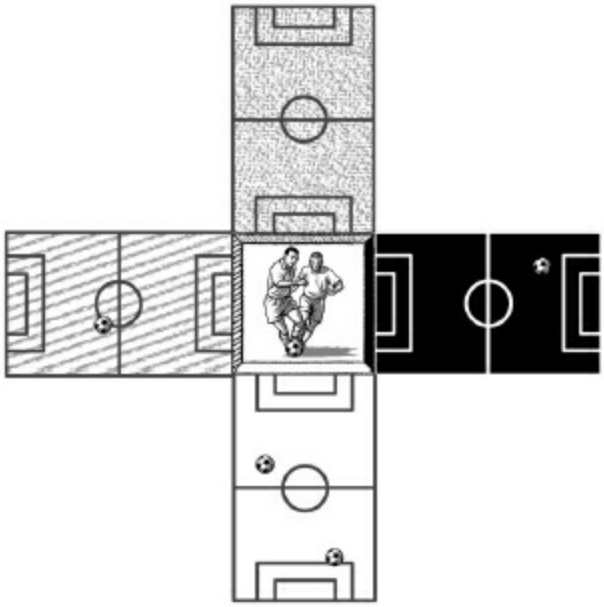


Figura 89. La comunicación es un deporte que se juega en cuatro campos al mismo tiempo.

Y más importante aún me parece el consejo de tratar de *desarrollar la ventaja del juego en casa en los cuatro campos* (y no solo en uno o dos). Además, con esta metáfora futbolística, la comunicación se plantea como el *arte del juego simultáneo.*

Noticia – Expresión – Mensaje

Pregunta: ¿Cómo debería decirse: «los cuatro aspectos de la *noticia*, la *expresión* o el *mensaje*»? ¿O significan lo mismo?
Respuesta: En el primer volumen de *Miteinander reden* [El arte de conversar], yo me refería a la *noticia*, mientras que ahora me parece más adecuado el término *expresión*. La *noticia* es más bien técnica y objetiva, y la *expresión* es más humana y engloba los cuatro aspectos (véase Schulz von Thun, 2004, pág. 152ss.).

En el modelo de la comunicación, la expresión (al menos su parte verbal) aparece en forma de bocadillo dentro del cuadrado.

¡Natalia, la cerveza se ha acabado!
Mensaje - objetivo
Mensaje de automani-festación
«¡Natalia, la cerveza se ha acabado!»
Mensaje de inci-tación
Mensaje de relación

Figura 90. La *expresión* (antes llamada *noticia*) como acontecimiento verbal empírico, dentro del cuadrado de la comunicación.

En la parte derecha se ha eliminado el bocadillo, pero en cualquier momento puede volver a introducirse mentalmente.

Pregunta: Entonces, *noticia* y *expresión* son lo mismo, pero hoy en día usted prefiere *expresión*. ¿Y qué ocurre con el *mensaje*?
Respuesta: En mi teoría de la comunicación, toda expresión contiene *cuatro mensajes,* o más exactamente: *cuatro tipos de mensajes*. Estos mensajes no se verbalizan, no son acontecimientos verbales empíricos, sino elementos que se perciben en la transmisión. Son destilados, igual que con mecanismos artificiales se pueden destilar el hidrógeno (H) y el oxígeno (O) del agua (H_2O). En la siguiente figura presentamos una expresión y sus cuatro mensajes:

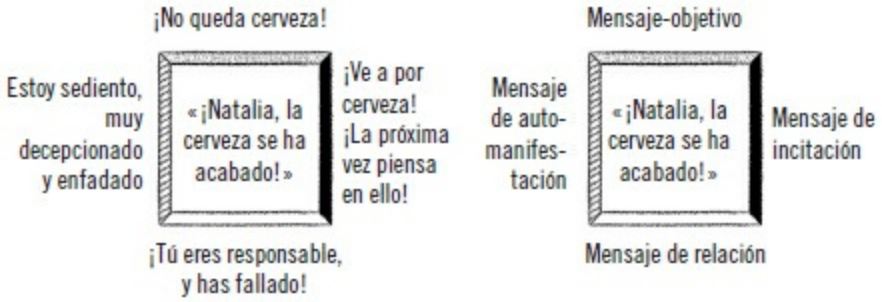

¡No queda cerveza!
Estoy sediento, muy decepcionado y enfadado
«¡Natalia, la cerveza se ha acabado!»
¡Ve a por cerveza! ¡La próxima vez piensa en ello!
¡Tú eres responsable, y has fallado!
Mensaje-objetivo
Mensaje de auto-manifes-tación
«¡Natalia, la cerveza se ha acabado!»
Mensaje de incitación
Mensaje de relación

Figura 91. Una expresión tiene muchos mensajes simultáneos, que (a diferencia de la expresión) en realidad no se verbalizan, sino que se infieren y se perciben.

En este ejemplo también se ve claramente por qué he precisado la frase *una expresión tiene cuatro mensajes*, diciendo *una expresión tiene cuatro tipos de mensajes*. Porque es muy posible que en cada aspecto del cuadrado haya varios mensajes que se sumen y que a veces incluso se contradigan. Así pues, en el momento de enviar una expresión, esta contiene muchos mensajes a la vez, que pueden estructurarse en cuatro grupos. Si la expresión llega tal como se pretendía enviar, el receptor recibe la misma configuración de mensajes y el emisor consigue elaborarla correctamente. Pero también puede ocurrir que el mensaje que pretendía enviarse:

- se pierda por el camino;
- y/o que el receptor oiga y perciba mensajes que el emisor no pretendía enviar.

Pregunta: ¿No podrían verbalizarse todos los *mensajes* convirtiéndolos así en acontecimientos verbales empíricos?

Respuesta: Estrictamente hablando, no, pero en cierto sentido, sí. No, porque tan pronto uno de estos mensajes se envía de forma explícita de A a B, se transforma en una expresión en la que también oscilan los otros tres elementos. Imaginemos que ante las botellas vacías de cerveza, el hombre le dijera a su mujer: «¡Estoy muy decepcionado!», haciendo así explícito el mensaje de automanifestación de la fig. 91. Este mensaje, transformado en *expresión,* entonces volvería a tener cuatro aspectos, que a su vez la mujer escuchará o podrá escuchar con sus cuatro oídos.

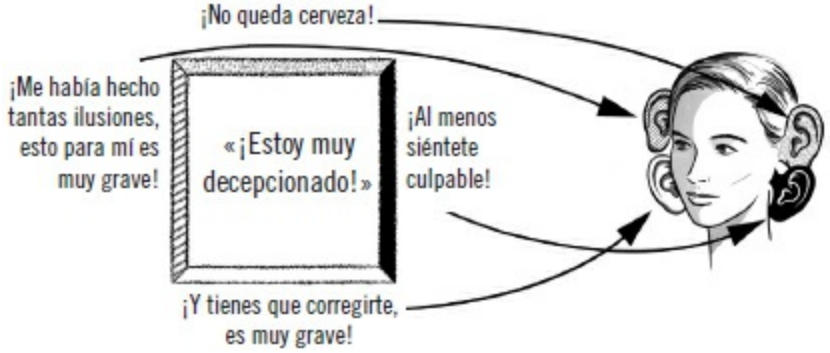

¡No queda cerveza!
¡Me había hecho tantas ilusiones, esto para mí es muy grave!
«¡Estoy muy decepcionado!»
¡Al menos siéntete culpable!
¡Y tienes que corregirte, es muy grave!

Figura 92. Un mensaje (de la fig. 91) transformado aquí en expresión, que a su vez contiene cuatro nuevos mensajes que pueden escucharse con los cuatro oídos.

Pregunta: Según esto, ¿los mensajes-yo formulados explícitamente tampoco serían mensajes, sino expresiones?

Respuesta: Sí, en efecto. En mi teoría de la comunicación son, estrictamente hablando, «expresiones explícitas centradas en el aspecto de la automanifestación». Sin embargo, siguiendo el término generalizado y menos complicado que propuso Gordon (1970), podemos seguir hablando tranquilamente de mensajes-yo, aunque en realidad sean expresiones explícitas:

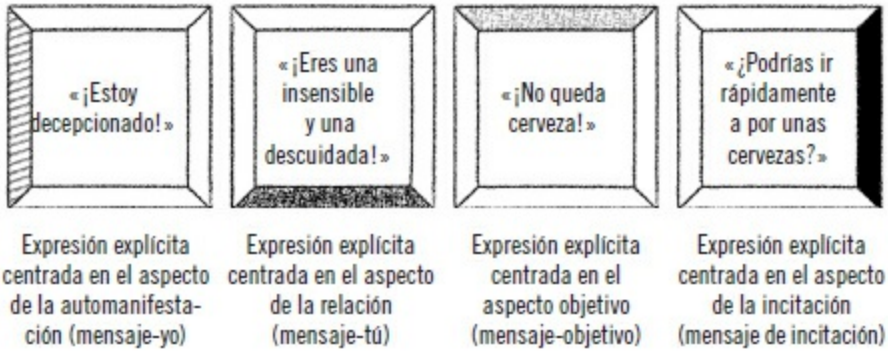

«¡Estoy decepcionado!»
«¡Eres una insensible y una descuidada!»
«¡No queda cerveza!»
«¿Podrías ir rápidamente a por unas cervezas?»
Expresión explícita centrada en el aspecto de la automanifestación (mensaje-yo)
Expresión explícita centrada en el aspecto de la relación (mensaje-tú)
Expresión explícita centrada en el aspecto objetivo (mensaje-objetivo)
Expresión explícita centrada en el aspecto de la incitación (mensaje de incitación)

Figura 93. Diferentes expresiones centradas en cada uno de los cuatro lados.

El hecho de que el emisor destaque uno de los cuatro lados y lo formule de forma explícita no debe llevar a pensar que el receptor vaya a recibir necesariamente el mismo aspecto principal, porque también hay que tener en cuenta el timbre de la música. Y a esto también hay que añadir el tipo de recepción, es decir, el receptor puede tender a oír los mensajes objetivos o los mensajes-yo (en el sentido de la formulación abreviada, véase más arriba) con el oído de la relación y muchas veces tiene buenas razones para sintonizar ese otro oído en la recepción.

Pregunta: ¿En qué sentido buenas razones?
Respuesta: En el sentido de que el mensaje principal, el punto psicológicamente relevante de una expresión, no tiene por qué estar siempre en el aspecto explícito del cuadrado. Piense en la frase: «Me llevé un gran chasco cuando no me llamaste el día de mi cumpleaños». Se trata de un mensaje-yo explícito en el que cualquiera escuchará principalmente (y debería) el reproche del aspecto relacional («¡Eres muy poco atento!»).

Pregunta: Más adelante me gustaría hacerle un par de preguntas más sobre los mensajes-yo y mensajes-tú (véase pág. 323ss.). Pero antes una pregunta básica sobre el modelo. ¿No debería tener cinco lados el cuadrado de la comunicación? El aspecto relacional que está en la parte inferior del cuadrado contiene un mensaje-tú, pero también un mensaje-nosotros (= la definición de la relación), ¿no es cierto?
Respuesta: Exactamente (véase pág. 35). Aun así me decidí por el cuadrado, porque un modelo didáctico debe ser sencillo y no confundir al principiante que se adentra en un ámbito científico. Se puede esperar y confiar en que un principiante estándar distinga estos cuatro aspectos. Y en un primer acercamiento puede que experimente el aspecto

relacional como una unidad conectada («cómo me sitúo respecto a ti y qué opino sobre ti»).

En un segundo acercamiento (para avanzados), podemos y debemos distinguir los dos mensajes que están implícitos, el que se dirige a la persona del receptor (¡eres así!) y el que remite a la relación entre emisor y receptor (¡así nos situamos uno respecto al otro!):

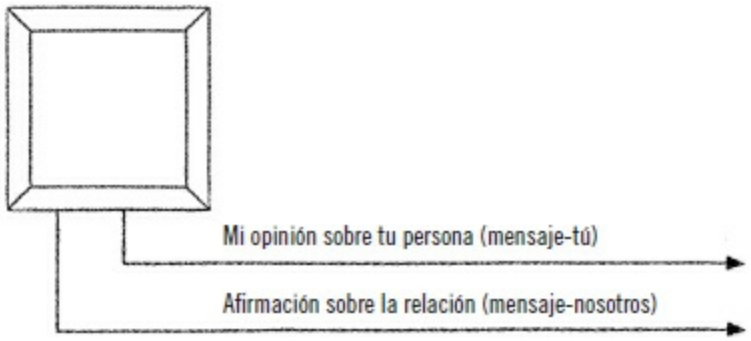


Figura 94. Dos subaspectos del lado relacional.

Para que se identifiquen mejor estos dos aspectos, pongamos el ejemplo de un matrimonio. Una mujer llega a casa y pregunta con interés: «¿Cuándo estará lista la cena?».

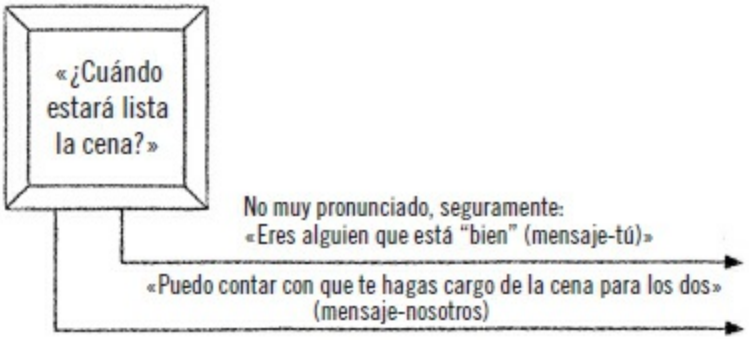

«¿Cuándo estará lista la cena?»
No muy pronunciado, seguramente:
«Eres alguien que está "bien" (mensaje-tú)»
«Puedo contar con que te hagas cargo de la cena para los dos»
(mensaje-nosotros)

Figura 95. Distinción entre el mensaje-nosotros y el mensaje-tú con el ejemplo: «¿Cuándo estará lista la cena?».

De la respuesta del marido descubriremos (con probabilidad) si está de acuerdo o no con la afirmación sobre la relación. Si contesta: «¡En media hora!», evidentemente está de acuerdo con ella. En cambio, si responde: «¡Eso mismo te quería preguntar yo a ti!», se está oponiendo.

Y ahora un segundo ejemplo. Ella pregunta: «¿Estará lista la cena ya de una vez?». En este caso, el mensaje-nosotros es el mismo pero cambia el mensaje-tú, que ahora

contiene un reproche: «¡Eres muy lento!» o tal vez incluso: «¡Eres un vago redomado, nunca consigues tener la cena preparada a la hora en la mesa!».

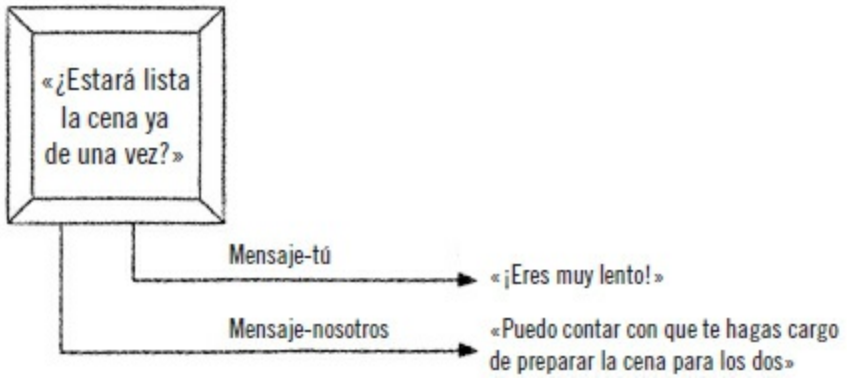

«¿Estará lista la cena ya de una vez?»
Mensaje-tú
«¡Eres muy lento!»
Mensaje-nosotros
«Puedo contar con que te hagas cargo de preparar la cena para los dos»

Figura 96. La transformación del mensaje-tú solamente por la formulación «… ya de una vez».

Pregunta: ¿Y cómo reacciona el marido a esto?
Respuesta: De la respuesta del marido podemos deducir si está de acuerdo o no con el mensaje-tú y con el mensaje-nosotros. Hay cuatro posibles combinaciones:

	Aceptación del mensaje-nosotros	Oposición al mensaje-nosotros
Aceptación del mensaje-tú	1	2
Oposición al mensaje-tú	3	4

Aquí se muestran los ejemplos de las cuatro reacciones correspondientes a cada uno de los casos:

1. «Sí, perdona, ¡ya me doy prisa!»
2. «Sí, voy bastante retrasado ¡pero tú hace rato que también podrías haber preparado la cena, aunque sea por una vez!»
3. «¡Lo bueno se hace esperar, querida!»
4. «¡Pero bueno! ¿Has perdido la cabeza? Hazte tú misma la comida, y sobre todo ¡cuida ese tono!»

Otro ejemplo más: el vecino está arreglando el jardín. Mira por encima del seto y ve a su vecina, como otras veces, tumbada en la hamaca. Mientras se ríe le grita: «Buenos días, señora vecina, ¿también trabajando?». Un poco a disgusto le contesta: «Yo no arranco tan pronto». Entonces él responde: «¡Debo reconocer que a veces me parece usted un poco apática!».

Su conducta le podría parecer a ella bastante impertinente por dos razones:

a) por el mensaje-tú («apática» es una categoría psiquiátrica, el mensaje-tú, por tanto, es de naturaleza patológica);
b) por el carácter de confianza de la definición de la relación, que ella puede percibir como falta de distancia («No, querido, así no nos situamos uno respecto al otro»), incluso aunque hubiese sido un comentario positivo.

Si ella hubiera reaccionado con una sonrisa y diciendo: «…habló el obseso del trabajo mientras redobla sus esfuerzos», estaría contraatacando a su mensaje-tú, pero también estaría confirmando la definición de la relación («Entonces quedamos en que puedo hablarle a nivel personal y tomarle el pelo»). Otra cuestión es si ella *internamente* también lo siente así. Quizá solo esté poniendo al mal tiempo buena cara.

Pregunta: En *El arte de conversar* (pág. 210ss.) distingue usted, según Haley (1978), cuatro posibles reacciones del receptor ante una definición de la relación. ¿Todavía son válidas?
Respuesta: Sí, de hecho, son las siguientes:

> Aceptar: («Sí, exacto, ¡yo también veo así nuestra relación!») –casi siempre implícitamente.
> Tolerar: («Yo no la veo exactamente así, pero lo voy a pasar por alto») –implícitamente.
> Replicar: («¡No, querido, así no!») –casi siempre explícitamente.
> Ignorar: («¡La definición me parece tan desafortunada que ni siquiera voy a reaccionar a ella!») –implícitamente.

Pregunta: El hecho de que el aspecto relacional del cuadrado contenga dos subaspectos que conviene distinguir (el mensaje-tú y la definición de la relación) podría interpretarse como una pequeña imprecisión del modelo. ¿Tiene alguna otra imperfección?
Respuesta: Sí, me gustaría mencionar una que descubrí más tarde. Es verdad que siempre fui consciente de que *callar* también tiene la estructura con cuatro aspectos de toda comunicación (pág. 42). No obstante, la anatomía de la noticia remite siempre a *la expresión realmente emitida,* es decir, a lo que se produce de manera empírica. Sin embargo, a veces, en realidad no pocas, lo que *no* se dice es más importante que lo que realmente se dice. Hay que tener en cuenta lo que no se dice, sobre todo cuando el receptor *espera* (desea, teme) una determinada manifestación o un comentario a cierto asunto. Cuando decimos algo nunca lo hacemos en un espacio vacío, sino en un contexto cargado de *expectativas*. Si el día de nuestro aniversario, cuando me siento a desayunar

con mi mujer, le digo: «¿Has llamado ya a la profesora de nuestra hija?», efectivamente puede que la expresión sea cuadrática, al poderse recibir con los cuatro oídos (por ejemplo, sentirse en el aspecto relacional como molesta presión y control); sin embargo, el cuadrado que aquí tiene más peso es el que le llega, en contra de sus expectativas, de la expresión omitida: «¡Feliz aniversario, cariño!».

Pregunta: ¿Entonces, lo que no se dice también es un cuadrado con cuatro mensajes?
Respuesta: Sí, muchas veces el receptor recibe dos cuadrados al mismo tiempo: el cuadrado positivo de lo que realmente se dice y el cuadrado negativo de la expresión omitida (pero esperada). Si

Figura 97. La comunicación realmente expresada (en blanco) y la comunicación omitida pero esperada (en gris), en ambos casos con su estructura cuadrática.

coloreamos en gris el campo de expectativas del receptor (véase lo que piensa la mujer en la fig. 97), podemos tener en cuenta la realidad comunicativa de las expresiones omitidas y su efecto. Al ponerle un marco gris al cuadrado *positivo,* obtenemos un segundo cuadrado que muestra los cuatro aspectos de una noticia omitida.

En este caso concreto podemos rellenar los mensajes que se envían y/o se oyen, tanto en el cuadrado positivo como en el negativo (el gris). En la siguiente figura se hace esto para el cuadrado gris (solamente), es decir, para la versión de la noticia que ha oído la mujer:

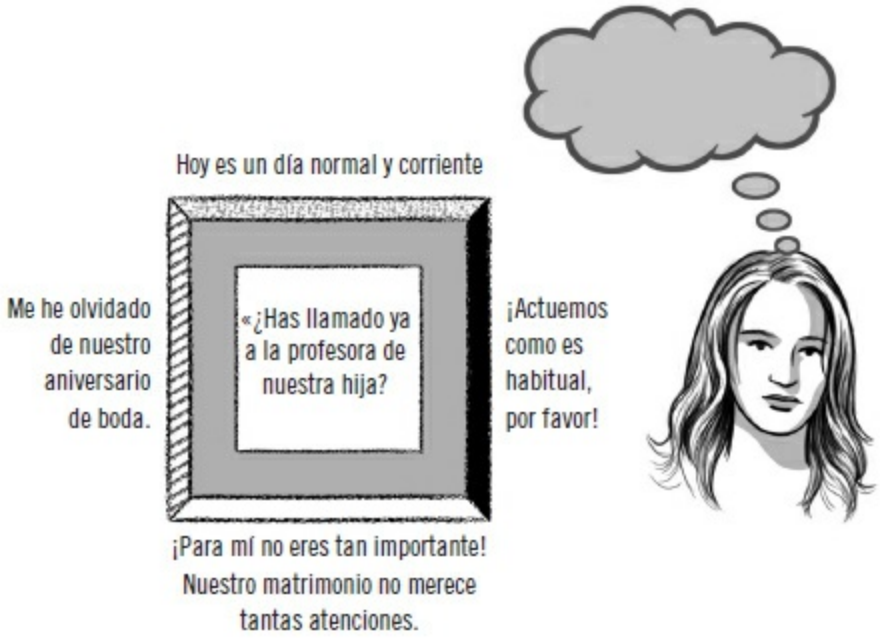

Hoy es un día normal y corriente
Me he olvidado de nuestro aniversario de boda.
«¿Has llamado ya a la profesora de nuestra hija?
¡Actuemos como es habitual, por favor!
¡Para mí no eres tan importante! Nuestro matrimonio no merece tantas atenciones.

Figura 98. El cuadrado negativo (gris) tal como lo oye (o podría oírlo) la mujer.

Pregunta: ¡Ahora sí que se complica la cosa! ¿Ahora también debo prestar atención a todo lo que *no* dicen mi pareja, mi jefe o mis alumnos, y poner en el cuadrado de la comunicación todo lo que no se expresa?

Respuesta: Aquí nadie habla de *deber*, usted lo *hace* directa e inevitablemente. Si algo le ha disgustado y trata de llegar al fondo de la cuestión, tal vez choque con la cuadratura de lo no dicho.

En determinados contextos profesionales debería desarrollarse cierta sensibilidad por captar lo que no se dice, por ejemplo, en el ámbito de los psicoterapeutas. Lo que omite el emisor, lo que explica con grandes rodeos, lo que evita expresar aunque esté en el aire: esos son los indicios importantes de los puntos sensibles.

Pregunta: ¿Pero no se trata de situaciones realmente excepcionales? ¡El aniversario de boda como máximo se produce una vez al año!

Respuesta: ¡De ninguna manera! Todo encuentro, toda reunión, toda conversación se desarrolla en un ámbito de horizontes de expectativas mutuas. Todos los días resultan defraudadas algunas de nuestras expectativas: no ha dicho ni una palabra de agradecimiento; ni siquiera me ha preguntado por los resultados médicos; ni siquiera ha sentido la necesidad de disculparse; nunca recibí una respuesta a la carta, ni un simple acuse de recibo; en todos estos años podrían haberme dedicado algunas palabras de

reconocimiento.

Una valoración fundada, un reconocimiento y, en general, cualquier tipo de eco en el mundo laboral son actos que brillan de manera dolorosa por su ausencia. Los directivos también son muy efectivos a la hora de *no* expresar. En el matrimonio y en las relaciones amorosas también se producen muchas desavenencias, no tanto por lo que el otro *ha hecho o dicho* sino por lo que ha *omitido*. ¡Y así mi pareja recibe muchos mensajes (y reacciona internamente a ellos) que yo ni siquiera tengo noticia de haber emitido jamás!

Pregunta: ¿Y esto no es uno de los más conocidos problemas de la comunicación intercultural?

Respuesta: Exactamente. En la comunicación intercultural se agrava este problema porque hay más probabilidades de que no conozcamos el horizonte de expectativas del otro. Veamos un ejemplo de Kramer (2006). Una japonesa se enfada con su marido alemán, porque aunque este saluda amablemente a su compañero de trabajo, que ha ido a su casa a ayudarla a resolver unos problemas con el ordenador, no le da las gracias. Para el marido alemán, de acuerdo con el individualismo allí imperante, está prestando ayuda a su mujer y no a él. Por consiguiente, él no tiene razón alguna para intervenir con muestras de agradecimiento: a fin de cuentas, ella tampoco es ninguna niña que esté recibiendo ayuda, que un padre, por supuesto, agradecería. Y, en cambio, según la concepción japonesa, la ayuda solidaria es una buena acción para el sistema comunitario (*Uchi*) al que pertenecen tanto ella como él. Por tanto, el agradecimiento pendiente es un asunto que concierne al nosotros y no solamente al yo.

Pregunta: ¿El agradecimiento no manifestado sería aquí el escollo con el que tropiezan? ¿Sería el motivo de la desavenencia?

Respuesta: Sí, de la desavenencia entre la mujer (japonesa) y el marido (alemán). Porque entre el marido y el compañero de trabajo de ella (alemán) no hay ningún tipo de desavenencia.

Utilización práctica del modelo

Pregunta: ¿Pero una vez entendidos los cuatro aspectos de la noticia, cómo se supone que tengo que hablar?

Respuesta: Esta es la pregunta que siempre hace la persona práctica, la que busca una aplicación del modelo ¡y lo pregunta con razón! En un primer momento, la respuesta

puede resultar decepcionante, pero más adelante, o así lo espero al menos, ¡será reveladora e iluminadora!

En un primer acercamiento, el cuadrado de la comunicación *no* contiene una incitación a hablar de una determinada manera, *no* pretende proponer o ejercitar un estilo concreto de conversación. Es un modelo analítico, no normativo. Y esta renuncia a un patrón de comportamiento normativo no es ningún fallo lamentable del modelo, sino todo lo contrario, es un progreso fundamental frente a los intentos bienintencionados de «confeccionar un traje de gala» para vestir la comunicación del usuario. Así empezamos también nosotros a principios de la década de 1970, tomando un camino equivocado.

Pregunta: Usted ha dicho: «En un primer acercamiento…». Queda pendiente el segundo acercamiento, y volveré a ello más adelante (pág. 329ss.), pero antes quisiera hacerle la siguiente pregunta: ¿Qué pretende entonces el modelo?
Respuesta: ¿Le decepciona que el cuadrado de la comunicación no proporcione una brújula que conduzca hacia un ideal de comunicación? De hecho, es habitual que se produzca el malentendido de pensar que en el modelo hay un conjunto de formas óptimas de comunicar, o de reglas que deben seguirse. Y es posible que yo contribuyera también a este malentendido en la primera edición de 1981.

Y ahora, respecto a su pregunta, «¿qué pretende entonces el modelo?», el modelo tiene dos funciones mucho más importantes: la función de *sensibilizar y formar la conciencia* y la de *ampliar el repertorio comunicativo.*

Lo primero es fomentar la *sensibilidad simultánea* hacia los cuatro niveles de la conversación: en todo momento al entrar en contacto con otra persona, advertir que estoy jugando en cuatro campos al mismo tiempo (véase fig. 89). Mientras hablo y escucho hay que ser consciente, por ejemplo, de que no solo se transmite información objetiva (¿cuál?), sino que al mismo tiempo se propone una definición concreta de la relación (¿cuál?), que a su vez me puede parecer adecuada o atrevida (¿qué me parece?). Y más aún: que en un determinado momento puedo advertir que se está expresando una incitación (¿cuál?) y que en lo que se dice, además, hay una confesión (automanifestación; ¿cuál?). Y que en caso de necesidad, según cuál sea mi objetivo y circunstancias, tengo la libertad de cambiar de nivel, de convertir la voz secundaria en voz principal o de verbalizar abiertamente lo que resuena de fondo. Dicho en una palabra: el modelo nos ayudará a tener más *musicalidad*.

Pregunta: ¿Más musicalidad?
Respuesta: Sí, más musicalidad en términos de comunicación, más oído y más talento para entonar nuestras composiciones.

En el periódico *Die Zeit* (31/2006), Matthias Stoltz se quejaba y me decía con toda honestidad lo grotesco que le resultaba cómo se forma, modela y entrena hoy en día a los aspirantes a un empleo para que adquieran el llamado *outfit* de la comunicación óptima. Concluía su artículo *Die Bewerbegesellschaft* («La sociedad aplicante») con un alegato en favor de una intuición y naturalidad mayores, tal como nos acercaríamos a alguien que acabamos de conocer, a un posible compañero de vida «sin leernos previamente cuatro consejos». Y la última frase decía: «Y ustedes (las parejas), el primer día que quedan para tomar un café intuyen que podría ser peor estar pensando en los cuatro aspectos de la noticia de Friedemann Schulz von Thun».

Por supuesto, eso sería como mínimo tan perjudicial como si en un concierto de música improvisada, el intérprete se pusiera a pensar en las lecciones de armonía, cuando está ya en el escenario. Sería un pobre diablo si no las tuviera interiorizadas y dominadas hasta el punto de que la intuición y la naturalidad pudieran brotar de forma creativa sobre una base sólida. No debe pensar en la armonía pero sí debe tener musicalidad, o, en cualquier caso, haberla adquirido, y tal vez también con ayuda de las lecciones de armonía. ¿Comprende a qué me refiero?

Pregunta: Más o menos. Para usted el cuadrado de la comunicación es una ayuda para desarrollar la musicalidad, pero no una pauta para la armonía correcta de una situación determinada. Pero en realidad sí existe una recomendación general asociada a su modelo: hacer explícitos los mensajes que resuenan implícitamente para que puedan aclararse y asimilarse mejor.
Respuesta: ¡En absoluto! ¿En todo momento hacer explícito lo implícito? Eso sería grosero, estridente e incisivo. El *arte de la comunicación indirecta* con insinuaciones sutiles, ambigüedades y finezas puede llegar a constituir una elevada destreza diplomática y, además, extremadamente placentera. En absoluto es algo que deba superarse. De mi anterior respuesta lo que quiero subrayar es «en caso de necesidad»: el hecho de que en *caso de necesidad,* y según cuál sea mi objetivo y circunstancias, tengo la libertad de cambiar de nivel con la ayuda del modelo (o mejor dicho: tras interiorizar el modelo), de pasar de la voz secundaria a la voz principal, o de verbalizar abiertamente lo que resuena

de fondo (por mi parte y la del otro).

Pregunta: ¿Y cómo sé si me encuentro «en caso de necesidad»?
Respuesta: Responderé con el *Fausto* de Goethe: «¡Si no lo sientes no lo lograrás!». Esta afirmación solo es fatalista en apariencia, porque la sensibilidad se desarrolla interiorizando el modelo. El caso de necesidad, por ejemplo, aparece cuando lo implícito (que yo envío) corre el riesgo de pasar desapercibido, de malinterpretarse o de que se escuche con el oído equivocado. O si como receptor oigo mensajes implícitos importantes y quiero rechazarlos, por ejemplo: «Tal como me habla, deduzco que aquí las órdenes las da *usted* y supuestamente *yo* las tengo que obedecer ¿no?, pues para mí nuestra colaboración no es esa. Yo estoy aquí para conocer sus intenciones. Después decidiré si puedo y quiero realizarlas».

Pero este rechazo explícito también es solo una *opción* (a la que idealmente debería poder recurrir como *posibilidad*), y no una recomendación normativa que se pueda extraer del modelo. En la situación presentada tal vez sea mejor corregir la definición de la relación que me viene impuesta («¡yo doy las instrucciones – usted obedece!») de forma implícita y con elegancia diplomática, en vez de enfrentándome explícitamente como ya se ha mostrado antes.

Pregunta: ¿Podría poner un ejemplo?
Respuesta: Por ejemplo, con la breve mención: «Me parece muy importante conocer sus intenciones» (la palabra *intención* corrige con suavidad la idea de instrucción, y así el otro podrá ceder sin perder la cara y, por así decir, se le podrán bajar discreta y silenciosamente los humos de sargento).

Pregunta: Bien, recapitulo entonces: el cuadrado de la comunicación no es un modelo normativo de la forma correcta de comportarse, sino un modelo con el que conseguir mayor conciencia y sensibilización y con el que se pueden ampliar las opciones. Entonces surge la pregunta: ¿no existe un ideal de comunicación?
Respuesta: Sí. En la *lección sobre la sintonía* se formula este ideal: la sintonía significa comunicar acorde con el ser y la situación. Y el cuadrado de la comunicación nos recuerda que la sintonía es una cuestión cuatridimensional, es decir, la sintonía ¡con los cuatro aspectos de la comunicación! Pero lo que para uno significa *la sintonía* no se deduce del cuadrado de la comunicación, ya que requiere el estudio del contexto interior

y exterior, del equipo interno y de la «verdad de la situación».

Pregunta: Además de tomar conciencia y adquirir sensibilidad, usted ha mencionado una tercera función del modelo: la ampliación de repertorio. Se refiere a que puedo ampliar mi repertorio comunicativo, ¿verdad?
Respuesta: Exactamente. Lo normal es que hablemos como nos sale, o, mejor dicho, tal como hayamos desarrollado nuestras cuatro voces. Hay personas, por ejemplo, que han desarrollado una voz de automanifestación muy rudimentaria (o que solo es capaz de emitir determinados contenidos, por ejemplo, los pretenciosos). Existen otras, en cambio, que tienen una voz de incitación demasiado fuerte o demasiado débil. El modelo ayuda a descubrir los objetivos que cada individuo debe desarrollar. Y digo *objetivos que debe desarrollar* y no *objetivos que debe ejercitar,* porque la ampliación del repertorio de voces casi siempre afecta al interior de la persona, incluidos, por ejemplo, sus miedos.

Lo mismo sucede con el repertorio de oídos: algunas personas, entre ellas muchos gerentes de empresas, tienen grandes dificultades para escuchar (al mismo tiempo) con el oído de la automanifestación, de forma que no pueden entrar en contacto con la manera de sentir interna del otro. El modelo de las cuatro voces y los cuatro oídos nos invita a descubrir las particularidades y limitaciones del estilo de comunicación que hemos heredado, al mismo tiempo que amplía nuestro margen de posibilidades de contacto con los demás.

Pregunta: Entonces, ¿su ideal es que las personas cuenten con cuatro voces y cuatro oídos bien formados y preparados para entrar en juego?
Respuesta: Sí, que internamente sepan que pueden disponer de ellos y que según la situación puedan utilizarlos *en sintonía*.

Mensajes-yo y mensajes-tú

Pregunta: ¿Esto también se puede aplicar a los mensajes-yo y mensajes-tú? En *Miteinander reden 1 [El arte de conversar]*, de acuerdo con Gordon, usted defiende los mensajes-yo. Pero más adelante (en *Miteinander reden 2*, 1989) usted recupera los mensajes-tú. Entonces, ¿en qué quedamos?
Respuesta: A medida que he ido trabajando el concepto de sintonía, me he dado cuenta de que toda recomendación de conducta está condicionada por él. Según esta idea, tanto los mensajes-yo como los mensajes-tú en principio son dos opciones totalmente válidas.

Lo que en cada caso sea oportuno y beneficioso para el contacto se decide en función de la situación, la relación y el estado interno de los implicados en ese momento. A menudo, los mensajes-yo y los mensajes-tú tienen una relación complementaria muy fructífera.

Pregunta: ¿Y originalmente por qué se inclinó por los mensajes-yo?
Respuesta: En la época del autoritarismo (que en absoluto hemos superado todavía), la convivencia entre jefes y compañeros de trabajo, entre padres e hijos y entre las parejas estaba cargada de culpabilizaciones, desprecios, diagnósticos y juicios realizados de arriba abajo. La actitud psicológica del emisor de los mensajes-tú es:

> Tú eres problemático.
> Yo soy el observador objetivo y juez.

En la búsqueda de un trato más cooperativo y valorativo, se recomendaba y ejercitaba la alternativa saludable de los mensajes-yo. El lema era: «Si quieres ser un buen compañero, ¡mira primero en tu interior!». Y la actitud psicológica de fondo era: «Yo manifiesto lo que provoca en mí tu actitud, pero también soy consciente de que mi reacción interna está muy condicionada por mi persona. Así, mi *feedback* contiene un elevado contenido de autoexposición, se me bajan los humos de juez y me pongo en el plano de la mutua permeabilidad. De esta forma me muestro accesible y atacable, renuncio a la técnica de dominación por medio de los mensajes-tú y permito que recibas la comunicación sin tener que defender tu autoestima».

Con los mensajes-yo parecía que hubiéramos dado con la cuadratura del círculo de la psicología de la comunicación: conectar la propia sinceridad con la posibilidad del otro de aceptarla. Y así, en los seminarios de comunicación, se convirtieron en la seña de identidad de una buena comunicación.

Mensaje-yo: sincero, cooperativo, humano, de personalidad muy madura.

Mensaje-tú: feo, anticuado, autoritario, que debe corregirse.

Pregunta: ¿Y esto ya no es válido hoy en día?
Respuesta: En primer lugar habría que recordar que la línea divisoria entre las dos formas de contacto mencionadas no está tan claramente definida como sugiere la división entre las categorías de mensajes-yo y mensajes-tú, puesto que toda expresión tiene una estructura de cuatro lados. Todo mensaje-tú también lleva (implícita) una automanifestación y todo mensaje-yo lleva (implícito) un enunciado-tú. Si a alguien que

escucha con los cuatro oídos le arrojan en la cara un «¡Tú, desgraciado!», también percibirá cosas del estado interno del emisor (según el contexto quizá: «Me siento engañado, estoy muy enfadado, estoy herido, etc.»); y lo mismo ocurre con el enunciado: «Estoy triste», donde podrá oír (y lo hará) un elemento-tú (según el contexto quizá «Puedo abrirme a ti» o «¡Has sido tan injusto!»). Esto lo sabe cualquiera que haya hecho el esfuerzo de formular un mensaje-yo, para comprobar después que el otro lo ha escuchado con un oído hipersensible a la relación (cf. pág. 310s.).

A pesar de esta inevitable simultaneidad de los elementos-yo y tú de todo enunciado, la distinción entre los mensajes yo y tú tiene su razón de ser. De ella depende que el mensaje principal (generalmente explícito) de la comunicación sea una automanifestación o una descripción del otro.

Pregunta: ¿No es cierto, aun así, que los mensajes-yo reúnen todas las ventajas antes mencionadas y, por tanto, en general convendría darles prioridad?
Respuesta: Mi intención no es dar marcha atrás a este proceso de toma de conciencia. Fue y sigue siendo muy valioso sobre todo para determinadas situaciones, relación de roles, fases de una discusión y para personalidades que tienen preferencia por una manera determinada de relacionarse con los demás. Sin embargo, hay otras situaciones, relación de roles, fases de una discusión y personalidades, para las que está en mayor sintonía un *mensaje-tú*, siendo, por tanto, más oportuno que un *mensaje-yo*.

Pregunta: ¿Podría poner un ejemplo?
Respuesta: Mi mujer me dice en la comida: «¡Estás sorbiendo!». Si se hubiera abstenido de enviarme este *feedback* para tratar de encontrar el respectivo mensaje-yo verdadero, seguro que algo habría ido mal en la aplicación de la psicología de la comunicación.

Otra ventaja de los mensajes-tú es que causan un mayor impacto. Una vez alguien me dijo: «A veces, cuando hablas, me recuerdas a un payaso que con gesto sublime coloca ceremoniosamente el estuche de su violín sobre la mesa, lo abre para sacar de él un plátano, lo pela con fruición y se lo come».

Esto ocurrió hace treinta años y ya no recuerdo si mi conducta le parecía divertida o desagradable. El mensaje-tú es el que más impresión dejó en el recuerdo.

Y tuve una experiencia parecida en un grupo que debía hacer una demostración del uso de los mensajes-yo y tú en un programa de televisión: en una sesión de preparación

(sin cámaras) nos enviamos *feedback* unos a otros, en forma de mensajes-yo y tú. Después de unos meses volvimos a reunirnos y comprobamos que todos los mensajes-tú que había recibido cada uno seguían vivos en la memoria, y, en cambio, los mensajes-yo apenas se recordaban.

Los mensajes-tú son penetrantes, sobre todo si el hablante realmente detecta algo de la naturaleza de su interlocutor. «Me recuerdas a Saúl, que salió de casa en busca de las mulas de su padre ¡y encontró un imperio!», le decía un compañero de viaje a Wilhelm Meister en la novela iniciática de Goethe. *La implicación y la sagacidad son la base para que prospere un buen mensaje-tú.*

Por supuesto que si hubiera sido un aprendiz ejemplar de los mensajes-yo, también podría haber dicho: «¡Estoy asombrado y algo admirado y siento cierta envidia de cómo has encontrado la felicidad emprendiendo caminos tan singulares!». Pero esto no solo sería una formulación diferente, sino también un contenido distinto, puesto que el hablante cambia de tema para hablar de sí mismo. Y hablar de uno mismo no siempre viene al caso ni está en sintonía.

Pregunta: De acuerdo, entonces es tolerable un mensaje-tú sagaz y con implicación benévola, pero, ¿qué ocurre con los mensajes-tú que se usan como punta de lanza de ataques hirientes?
Respuesta: En estos casos, una automanifestación explícita puede tener más visos de futuro, puesto que la sinceridad (del emisor) conlleva una asimilación más fácil (del receptor). Sin embargo, si en una relación entre dos o más personas se han eludido en extremo los conflictos, reinando siempre una paz y cordialidad mortales,[15] puede ser saludable pasar por una fase transitoria de agresiones, reproches y culpabilizaciones, para desarrollar así un nuevo terreno de encuentro (y de confrontación).

Un moderador o asistente que reclame demasiado rápido la utilización de los *mensajes-yo* está dando a entender que no admite agresiones de este tipo y, según el caso, aliándose con las fuerzas mortales de la paz y la cordialidad permanentes. Por supuesto que una vez que se ha liberado la «carga» de agresividad (que por medio de los *mensajes-tú* se libera de forma auténtica) también habría que indagar en los sentimientos, ofensas, etc. que subyacen. Así es como se llega a la fase de aclaración y asimilación posterior, que debe distinguirse claramente de la fase de choque mutuo.

Al margen de esto, las personas que ya tienen implícita una forma de ser que les hace

dudar de sí mismas, culpabilizarse y tender a mostrarse comprensivas con todo, estando demasiado dispuestas a contribuir al bien buscando siempre la parte que les corresponde a ellas, deberían reforzar su capacidad de confrontación que también se expresa a través de los *mensajes-tú.* «Te pasas el día exigiéndome que haga todo, de la noche a la mañana, haciéndote pasar por un marqués estresado (o marquesa) y quejándote ofendido si el servicio se hace esperar. ¡Es el colmo!» A veces hay que decirlo así de alto y claro ¿no?, y es mucho mejor que: «¡Me siento explotado por ti y eso me enfada!».

La primera versión se expresa con corazón, sustancia y fuerza, y la segunda está rebajada a fórmula psicológica casi vacía. Por tanto, hay mucha gente que con urgencia tiene que desarrollar la capacidad de cantar las cuarenta y echar la bronca, sin someterse al lecho de Procusto de los mensajes-yo, ni renunciar a la vitalidad natural de las emociones que están maduras para expresarse, o al menos no por principio.

Pregunta: ¿Hay más indicadores para saber si un mensaje-tú es oportuno o está *en sintonía*?
Respuesta: Sí, en el contexto de los roles. Cuando nos cruzamos con el otro nunca lo hacemos en un espacio vacío, sino como portadores de significados concretos asociados a nuestros roles, y dentro del contexto de la situación. Es natural que el profesor de una autoescuela diga: «¡Levanta usted el embrague demasiado rápido!», y nadie piensa que sería mejor que dijera: «¡Cada vez que embraga me siento completamente aturdido!».

Menciono esta obviedad porque en talleres con profesores alguna vez he visto practicar los mensajes-yo como reacción, incluso ante situaciones en las que oficialmente el peso del enunciado debía recaer en el tú, por ejemplo: «Me pone muy nervioso cuando... (incordias a tu vecino, copias en el examen, haces ruido con el envoltorio del caramelo…)». Esto se hace con buena intención, pero ignora el hecho de que existen contactos interpersonales en los que no se requiere (al menos no prioritariamente) comunicar la propia vida interior. Y en especial cuando mi rol consiste en diagnosticar, comentar y corregir la conducta del otro. En determinadas situaciones, esto también nos afecta a los coordinadores de seminarios. Cuando en el marco de un ejercicio, un participante se autoexpone (por ejemplo, en una escenificación o presentación) y pide un *feedback*, este perfectamente puede adoptar la forma de mensaje-tú (por ejemplo: «Siempre que pides algo bajas la voz y titubeas.»), y aunque lleve delante un «me llama la atención que...» ya se sabe que sigue siendo un mensaje-tú. Muchas veces resulta de

gran ayuda asociar el mensaje-tú a una automanifestación («…a mí me provoca lo siguiente…»), pero tampoco es siempre necesario.

Un caso muy distinto es si en vez de responder como experto en conducta, yo mismo, como coordinador de grupo, me siento afectado por la conducta de los participantes (por ejemplo, ante un silencio paralizante o si percibo cierta resistencia en el grupo). Si menciono algo así (también) debería informar de cómo me siento al respecto (autenticidad del coordinador).

Pautas de la psicología de la comunicación para comunicar bien

Pregunta: Ahora quisiera volver a la siguiente pregunta: ¿una vez que se ha entendido e interiorizado el cuadrado de la comunicación, cómo sería una comunicación adecuada y correcta (cf. pág. 319)?

Antes su respuesta ha sido que, en un primer acercamiento, se trata de un modelo analítico y no normativo, y que no pretende indicar cuál es la forma óptima de hablar. En vez de ello, debe servir para ser consciente en cualquier encuentro de la simultaneidad de los cuatro niveles, permitir identificar posibles distorsiones para, en caso de necesidad, cambiar de nivel explícito y, en general, para adquirir musicalidad en la comunicación. Y a esto habría que añadir la ampliación de repertorio comunicativo en función de las cuatro voces y los cuatro oídos. ¿Es cierto?

Respuesta: Sí, muy cierto. Sin embargo, la ventaja de la ampliación de repertorio por lo general implica un proceso de desarrollo interno.

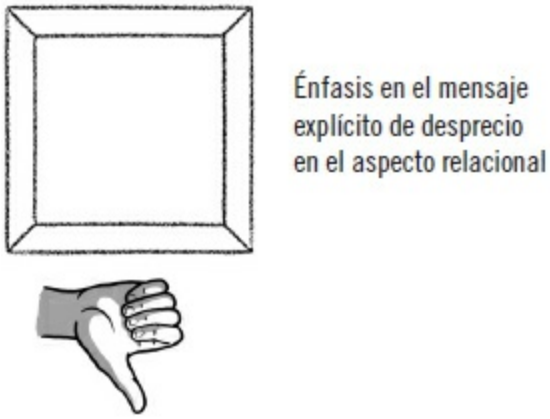
Pregunta: Usted hablaba de un primer acercamiento. ¿Hay un segundo acercamiento?

Respuesta: Sí, en el caso concreto de una persona en una situación determinada, siempre hay pautas para una comunicación positiva y *en sintonía,* proporcionadas por la psicología de la comunicación. Con el cuadrado de la comunicación se pueden analizar y esclarecer muy bien estas pautas.

Pregunta: Un ejemplo banal: si estoy sentado en el metro y quien está a mi lado al ponerse cómodo abre tanto las piernas que me arrincona en una esquina, ¿qué debo decirle?

Respuesta: Si la conducta de alguien invade el ámbito de nuestras necesidades o transgrede los preceptos del decoro, su conducta no estará bien a nuestros ojos. Entonces, podría sugerirse comunicar claramente ese sentimiento de «no está bien» en el

aspecto relacional del cuadrado. En caso extremo: «¡Quita esas grasientas piernas de mi asiento!». El aspecto formal del cuadrado enviado podría simbolizarse así:



El lenguaje del desprecio está totalmente generalizado, sobre todo en el fragor de la batalla. Para el emisor tiene la ventaja psicológica de que da salida a su indignación y que el otro, dicho de forma arcaica, recibe «su merecido castigo»: tú me has hecho algo, ahora yo te la devuelvo, recuperando así el equilibrio del mundo. Además, de paso, puedo aprovechar esta oportunidad para convencerme a mí mismo de ser el representante de lo bueno, lo correcto y lo razonable (¡no como otros, sabe Dios!), lo que beneficia a mi yo-ideal.

El único problema es que el otro también tiene un yo-ideal, que si se lastima le hace reaccionar con susceptibilidad. No cabe duda de que cualquiera quiere que le respeten como miembro honorable de nuestra especie. Y si no fuera así estaríamos ante un posible «motivo de declaración de guerra», ya que los problemas surgidos de esta comunicación podrían convertirse en el origen de una escalada de inmensa magnitud, violencia y persistencia del problema.

Así pues, recomiendo superar el lenguaje del desprecio en beneficio de un mejor entendimiento mutuo, puesto que la dignidad de las personas es sagrada y el respeto y consideración hacia los demás son valores inalienables.

Pregunta: ¡¿Pero no voy a fingir que me parece bien su actitud invasora, no?!
Respuesta: Claro que esa no puede ser la solución. Buscamos el «arte de la confrontación respetuosa», una forma de discusión que se pueda soportar a nivel relacional, aun a pesar de las diferencias y aversiones.

La recomendación de la psicología de la comunicación, basada en el cuadrado,

consiste en *enviar un mensaje relacional de respeto, cargando el peso de la confrontación en los otros tres lados de la noticia (contenido objetivo, automanifestación e incitación).*

Mensaje implícito de respeto
por el lado relacional, y énfasis en la
confrontación con referencias objetivas
de automanifestación y/o incitación.

Pregunta: ¿Cuál podría ser la formulación en mi ejemplo?
Respuesta: Por ejemplo, una *demanda* cortés expuesta en forma de petición:

> «Disculpe, ¿podría colocarse un poco más para allá?»
> «¿Le importaría colocarse un poco más para allá?»

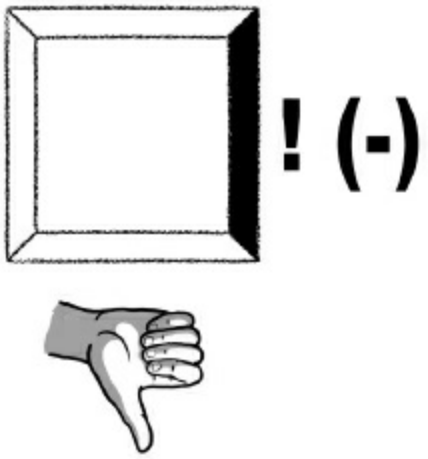
Y/o con una *automanifestación:*

> «Perdone, pero estoy algo arrinconado»

Pregunta: ¿Y no podría decirle: «¡Tío, no te me eches encima! ¡Que corra el aire!»?
Respuesta: Este podría ser el tono adecuado si en vez de un desconocido fuera un amigo, por ejemplo. A esto me refiero con que no existe un modelo de conducta y que *prima la sintonía.*

En este punto quisiera insistir en el *principio del traspaso de la confrontación* mientras se envían mensajes de respeto en el aspecto relacional. Sobre todo, ¡cuidado si opta por una formulación *negativa*! (como en su propuesta «no te me eches encima»), porque entonces puede que tenga que describir con palabras la conducta que quiere cambiar del otro. Y si no es muy cuidadoso puede volver a caer fácilmente en el lenguaje del desprecio.

La estructura formal del cuadrado



Un ejemplo: la compañera de trabajo B se queja de las consecuencias negativas que tendrá para su departamento una decisión concreta. El compañero A la critica (con una formulación negativa): «¡Señora B, no empiece otra vez a lamentarse! ¡Todos tenemos que asumir esta carga!».

Pregunta: ¿Cómo podría expresarse mejor?
Respuesta: Formular la incitación en positivo y asociarla a un mensaje relacional de respeto y tal vez empático. Por ejemplo: «Entiendo perfectamente lo que significa para usted y su departamento, señora B, y puedo comprender que esto le aflija. ¿Aun así, podría pedirle… (ahora casi hubiera dicho: que deje de quejarse y lamentarse de una vez...).» «Aun así, ¿¡podría pedirle que lo asuma como algo inevitable en este momento, y que se tome la dificultad como un desafío que debemos y podemos superar apoyándonos mutuamente!?»

Pregunta: ¡Esta sí que es una frase de auténtico profesional! No queda ni rastro de que no soporte su eterno lamento.
Respuesta: En efecto, aunque yo no necesariamente le recomendaría hablar así a su mujer o pareja. Una relación privada «vive» de los sentimientos que surgen de ella. Al fin y al cabo todo se sostiene o se derrumba con los sentimientos. Son fundamentales, y por eso hay que comentarlos, tal vez no en todo momento pero sí como principio.

En el contexto profesional es diferente: aquí puede ser mejor evitar que las confusiones emocionales se conviertan en el tema central (porque estas confusiones también pueden tener que ver conmigo; por ejemplo, si me he autoimpuesto ser valiente y resistir con entereza todo lo que me venga encima, no podré soportar oír el lamento de

los otros, porque me recordarán con dolor mis propias quejas, que no permito que afloren).

Pregunta: ¿Tiene más ejemplos de este principio de confrontación respetuosa?
Respuesta: A continuación le proporciono una pequeña tabla con la expresión en su forma despectiva a la izquierda y a la derecha un ejemplo de cómo materializar el principio de la confrontación respetuosa:

Confrontación despectiva:	**Confrontación respetuosa:**
Señora Vieira, ¡habla usted demasiado!	¿Me permite interrumpirle un momento, para no perder el hilo?
Antes de buscar los problemas, ¿por qué no lo intenta primero?	¿Le puedo pedir que primero lo pruebe y luego lo valore?
¡No, por favor! ¡No me venga otra vez con esto!	Veo que insiste mucho en ello. Debe ser muy importante para usted.
¡Anda ya! ¡Eso no es así!	En este punto tengo una opinión completamente diferente.
¡Qué típico que no hayas preparado la documentación! Una vez más tengo que andar persiguiéndote y cargar yo con el muerto.	La documentación debía estar lista hoy. Ahora sí que me encuentro en un aprieto. Por favor, ¿podrías prepararla, y si es necesario, hacer el turno de noche?
Puede que sea cierto, pero eso no le justifica ni de lejos para comenzar a gritar de esta manera.	Le doy la razón pero no puedo aceptar su tono.
¡Señor Romaña, debería pensar las cosas antes de abrir la boca!	Supongo que lo dice espontáneamente y por decir.

Pregunta: Si digo las cosas tal y como me salen de dentro o según cómo haya desarrollado las cuatro voces, es muy fácil caer en la columna izquierda.
Respuesta: En ese caso tiene ante sí un buen objetivo para desarrollar. Si ha conseguido desarrollar lo suficiente las voces (y los enfoques asociados a ellas), y acaba a menudo en la columna derecha, entonces gozará de una vida comunicativa mejor y de más éxito, lo que también significa una vida más satisfactoria.

Pero, como sabe, tampoco quiero demonizar totalmente la columna izquierda (cf. pág. 327s.). Sigmund Freud dijo una vez: «El primero que lanzó un insulto en lugar de una flecha fue el fundador de la civilización». Una compañera acude a una reunión de trabajo tras olvidarse en casa toda la documentación referente al único punto del orden del día, y yo le digo: «¡Eres un cero a la izquierda!».

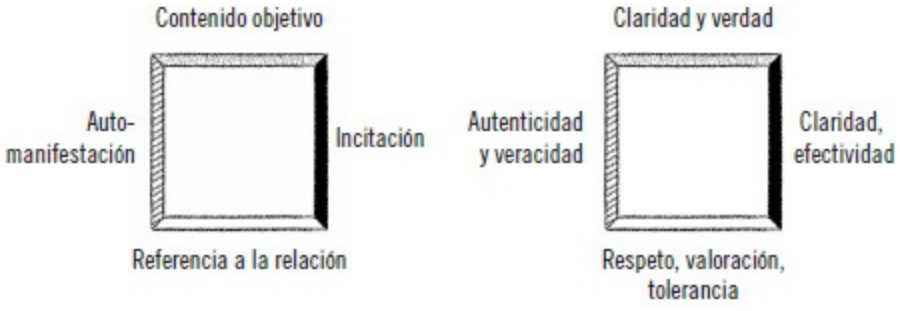
Me parece mucho mejor que decirle: «Estoy enfadado porque no tienes las cosas necesarias, y desearía que te prepararas nuestras reuniones con más cuidado».

Pregunta: ¿Un «cero a la izquierda» le parece mejor?
Respuesta: Sí, mucho mejor, porque esta expresión hace referencia y critica el error pero

sin dramatizar y poniendo una pizca de humor. Sin embargo, a mi compañera no le pareció tan bien. Porque la comunicación también es una cuestión de gustos, y lo que para mí está en sintonía, para ella puede ser ofensivo. Incluso después de haberse creado tantos modelos, ¡la comunicación interpersonal sigue siendo apasionante!

Pregunta: En el arte de la confrontación respetuosa no solo es decisivo el cálculo de éxito, también lo es su relación con ciertos principios. Usted mismo ha hablado de valoración y dignidad humana.
Respuesta: ¡Por supuesto! En el segundo acercamiento, yo envuelvo el cuadrado de la comunicación con un aura de valores humanos. Sin embargo, quisiera que estos valores se separaran del modelo analítico. Porque este permite descubrir lo que ocurre en la comunicación al margen de los valores.

Pregunta: ¿Podría explicar un poco más eso del aura de valores humanos?
Respuesta: En mi libro sobre las coordenadas de valores se explica cómo los valores comunicativos solo pueden determinarse con precisión dependiendo del desafío de la situación. Si, por ejemplo, quiero hacer una buena automanifestación, los valores varían si soy un cura y me presento pronunciando un sermón a una comunidad religiosa, o si voy a una entrevista de trabajo como candidato. Y, además de ser diferentes, están forzosamente en un equilibrio dialéctico con el valor opuesto. Este apasionante tema vuelvo a tratarlo en *Miteinander reden 2*.Pero aquí le muestro un primer acercamiento en cierto sentido general y abstracto a su pregunta:

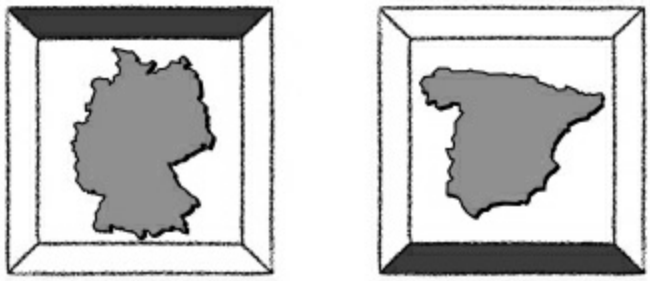


Epílogo

¿Schulz von Thun en España?

«¡Tenía que ser un alemán quien se inventara el cuadrado de la comunicación! ¡Con la fama de cabezas cuadradas que tenéis!» La participante dio en el clavo con esta sencilla frase, al mismo tiempo que guiñaba su ojo izquierdo. Existen diferencias culturales entre Alemania y España. Así, si usted tiene contacto con personas de ambas culturas, probablemente ya habrá comprobado que estas diferencias también son evidentes en la forma de comunicarse. En las próximas páginas observaremos algunas particularidades comunicativas españolas, además del uso del cuadrado de comunicación en España y a la persona que se oculta tras el «fenómeno» Schulz von Thun en Alemania. Pero antes de comenzar, me gustaría remarcar que España se caracteriza por una gran diversidad cultural, de manera que resulta casi imposible trazar una imagen que englobe a todo el país y a su gente. Les invito a que se queden con las observaciones que les parezcan oportunas y a que descarten aquellas que no les parezcan acertadas.

Si generalizamos y tenemos en cuenta que en el seno de cada grupo existe gran diversidad, podemos decir que muchos alemanes juegan «en casa» en el nivel del contenido objetivo, especialmente en el mundo laboral. Como contrapunto, en España, las relaciones y los aspectos del nivel relacional son mucho más importantes y la comunicación está orientada al objetivo de socializarse. Esto se pone de manifiesto en las tertulias informales, la importancia del humor y la diplomacia en la formulación de críticas, un gran contacto visual y una distancia física relativamente corta entre los interlocutores. En España no hay que tomarlo todo tan en serio, ni siquiera a uno mismo. La gente quiere reconocer a la persona que se encuentra detrás de la fachada, y agradece conocer sus pequeñas debilidades.



Diferencias culturales en los estilos comunicativos de España y Alemania, a través del cuadrado de la comunicación.

Si bien es cierto que los alemanes también se relacionan, el fin de la comunicación, sin embargo, es diferente y las conversaciones son más pragmáticas, francas y directas. Decir la verdad es más valioso que ser diplomático, y los argumentos lógicos y serios refuerzan la confianza en el interlocutor. También existe una tendencia a analizar mucho. Estimados vecinos, puede que tengan razón en que los alemanes incluso llegamos a ser, de vez en cuando, un poco cuadrados. Quizás este modelo haga patente el énfasis alemán en llegar hasta el fondo de la cuestión y determinar todos sus contenidos. ¿Funciona un modelo tan analítico en España? ¡Yo creo firmemente que sí! La ley básica de Watzlawick, «Es imposible no comunicar», es mundialmente conocida.. Y es que no se puede no comunicar, porque nuestro entorno percibe y analiza constantemente lo que emitimos. ¿Me habla o no me habla? ¿Con qué tono de voz? ¿Qué gestos usa? ¿Qué palabras evita? ¿Cuánto se me acerca? La lista de pequeños detalles que percibimos en unos pocos instantes es casi interminable. Y si hay algo en que los dos estilos comunicativos se diferencien es justamente en este análisis, en el uso de la comunicación indirecta, con su arte de leer entre líneas, de usar gestos, miradas, tonos de voz, y en el lenguaje corporal para expresarse. Pero, aunque en España se analiza minuciosamente al interlocutor, ¿por qué se producen malentendidos, conflictos y problemas? ¿Por qué no me ha gustado cómo me ha hablado este señor en el metro, aunque sus palabras fueran absolutamente correctas? ¿Por qué tengo la sensación de que debería responder a una demanda que nunca me expresó mi pareja, mi madre o mi amigo, pero que, sin embargo, percibo? Es precisamente aquí cuando el cuadrado de la comunicación es una valiosa herramienta, porque brinda un patrón para entender lo que ocurre entre dos personas, términos para calificarlo y, con ello, la posibilidad de reaccionar de manera adecuada.

En España a menudo me encuentro con dos tópicos o particularidades comunicativas que me comenta la gente que me rodea: «Es que nosotros, los españoles, no sabemos

escuchar», un hecho que también se refleja en algunos estudios interculturales. Si se analiza a través del cuadrado de la comunicación, observamos que escuchar durante mucho tiempo significa permanecer un largo intervalo en el nivel del contenido y desatender los aspectos relacionales. En este caso, no escuchar con tanto énfasis se puede deber, entre otras razones, a la tendencia a buscar referencias personales en el orador. ¿Cómo es la persona, cuáles son sus características físicas, sus actitudes y sus ganas de socializarse y de seguir el juego (social)? Si un orador carece de actitud sociable, puede perder el atractivo para los oyentes españoles. Una buena relación personal y su cuidado suelen ser la base de la confianza, incluso en el ámbito laboral.

«¡En España estamos muy atentos a las insinuaciones!» Comunicarse de forma relativamente indirecta requiere estar atento para captar las incitaciones indirectas. Del mismo modo, aquí también se advierte la inclinación hacia lo social y el nivel relacional. La mera aclaración de regularizaciones y plazos en el trabajo (que en otras culturas, como la alemana, pueden percibirse como incitaciones muy importantes) no necesariamente son razón suficiente para cumplirlas. Si el receptor, en cambio, comparte la definición de la relación, suele estar muy predispuesto a cumplir con incitaciones (directas o indirectas), muchas veces como favor personal.

En los cursos de formación, también advierto que los participantes españoles hacen mucho hincapié en la relatividad de la comunicación, ya que son conscientes de que en España no se puede analizar una frase sin conocer los factores externos. A diferencia de mis experiencias en Alemania, a los españoles les gustan aquellos ejemplos que no tienen una solución clara, los que se acercan más a su realidad comunicativa, a aquella zona gris donde aparecen los malentendidos. Para la frase «El semáforo está en verde» (véase pág. 31s.) se pueden encontrar diversos aspectos correctos para el nivel de la relación, el contenido objetivo, la autoexposición y la incitación. Pero, ¿y si analizamos una oración tan simple y cotidiana como «¡No te preocupes!»? Es uno de los ejemplos estrella de mis cursos de formación en España, porque se pueden encontrar muchísimos mensajes diferentes en los cuatro niveles. La interpretación directa y literal que se puede observar en el siguiente gráfico no siempre será la más acertada.

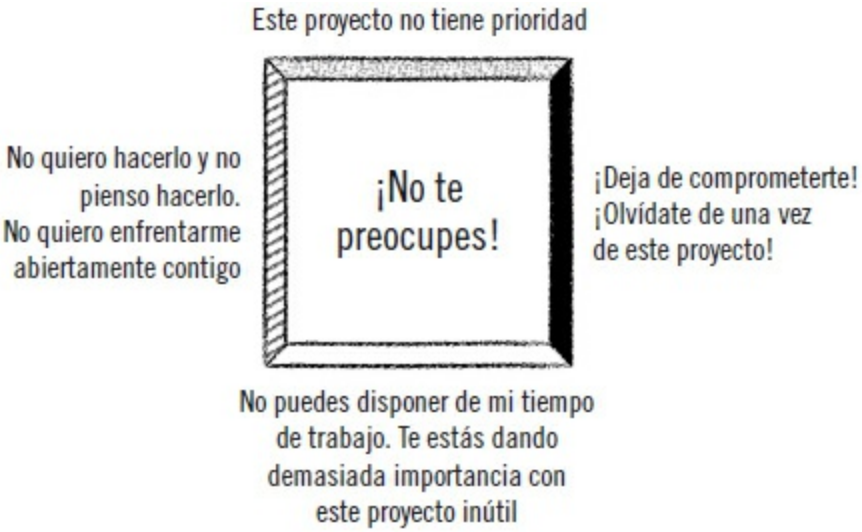
Los cuatro niveles del mensaje ¡No te preocupes! interpretados de forma directa y literal.

Al ser una frase que muchas veces se usa de manera indirecta y por mera cortesía puede implicar exactamente lo contrario. Imaginemos, por ejemplo, una madre que le responde a su hijo «¡No te preocupes!», cuando este le promete que irá a visitarla más a menudo. Tal vez lo que el hijo entiende y lo que en este caso quiere expresar la madre es todo lo contrario. La demanda es: «¡Preocúpate! ¡Hazlo!». La automanifestación de la madre podría ser: «No quiero imponerme. Soy modesta». El mensaje relacional es quizás: «Eres importante para mí. Puedo esperar algo de ti». El nivel del contenido objetivo también se tiene que distinguir del contexto. En este caso sería: «Existe un motivo para preocuparse».

En la comunicación indirecta, el contexto es muy importante; de él se han de distinguir los cuatro niveles del mensaje.

Si vamos todavía un paso más lejos nos podemos imaginar a dos compañeras de trabajo en la siguiente situación: la señora Adelante quiere realizar un proyecto de *feedback* para

todos los empleados de la empresa en la que trabaja. Para realizarlo necesita la ayuda de la señora Prioridad, que tiene el conocimiento tecnológico para crear la herramienta *on-line*. A la señora Prioridad, en cambio, el proyecto le parece una pérdida de tiempo, especialmente si se considera que ya tiene suficiente trabajo relevante. Cuando las dos colegas coinciden en la máquina de café, la señora Adelante aprovecha la ocasión y pregunta cuándo podrán tener la reunión, al mismo tiempo que manifiesta su sensación de que es muy difícil encontrar una fecha. La señora Prioridad le sonríe amablemente y le dice: «¡No te preocupes!», tras lo cual se marcha con mucha prisa para hablar con un colega que acaba de pasar. ¿Cómo serían los cuatro niveles del mensaje de la señora Prioridad que hemos de distinguir del contexto? El nivel de objetivo es: «Este proyecto no tiene prioridad». La incitación sería: «¡Deja de comprometerte! ¡Olvídate de una vez de este proyecto!». La automanifestación podría ser: «No quiero hacerlo y no pienso hacerlo. No quiero enfrentarme abiertamente contigo». Quizás también: «No quiero poner nuestra relación profesional en peligro». El mensaje relacional podría ser: «No puedes disponer de mi tiempo de trabajo», y quizás: «Te estás dando demasiada importancia con este proyecto inútil».


Este proyecto no tiene prioridad
No quiero hacerlo y no pienso hacerlo. No quiero enfrentarme abiertamente contigo
¡No te preocupes!
¡Deja de comprometerte! ¡Olvídate de una vez de este proyecto!
No puedes disponer de mi tiempo de trabajo. Te estás dando demasiada importancia con este proyecto inútil

Ejemplo de los cuatro aspectos del mensaje «¡No te preocupes!» en la comunicación indirecta.

Así, podemos imaginar muchísimas situaciones diferentes y, con ello, distintos cuadrados de comunicación para la misma frase. La complejidad de la comunicación es inevitable y forma parte de su naturaleza. Una y otra vez malinterpretamos alguno o varios de los cuatro niveles, creando así malentendidos. El modelo trata de visualizar estos inevitables fenómenos para así hacerlos más «tratables».

¿Cómo es entonces la aceptación del modelo en España? Desde mi experiencia práctica, y también siguiendo los resultados de mis investigaciones, diría que es buena. El modelo del cuadrado de la comunicación se percibe como una herramienta útil y esclarecedora, teniendo en cuenta que la comunicación indirecta es muy importante. Les invito a que se tomen la libertad de jugar un poco con el modelo y a que encuentren su manera de aplicarlo.

¡Schulz von Thun en Alemania!

«¿Todavía está vivo?» Cuando trabajé por primera vez con el profesor, uno de los participantes del curso de formación me dijo: «Al descubrir que Schulz von Thun todavía estaba vivo simplemente le quería conocer». Con el tiempo aprendí que esta reacción no era inusual, sino que se repetía en muchas ocasiones. Es evidente que no estamos acostumbrados a encontrarnos cara a cara con los grandes autores que leemos en la escuela o la universidad. Asimismo, esperamos entender mejor una obra si conocemos a la persona que se esconde tras ella. Pero ¿a qué se debe el éxito que tiene desde hace treinta años y que se manifiesta en la difusión de sus modelos en casi todos los ámbitos y en el volumen de ventas con los que muchos buenos novelistas solo pueden soñar? Schulz von Thun nos explica la comunicación en toda su complejidad sin teorías incomprensibles, frases laberínticas y palabras complicadas. Al contrario, introduce modelos que, sin perder los complejos contenidos, invitan a trabajar con metáforas, que permiten la creatividad y que usan el lenguaje cotidiano. Este experto de la comunicación, con su obra, nos muestra que la comunicación debe ser clara y eficaz, que puede contener juegos de palabras, metáforas y, si es menester, incluso rimas para que pueda llegar el mensaje. Pero es más que eso. Es, en definitiva, todo un profesional en la postura humanística que traspasa la teoría, centrándose en la persona y aceptando al individuo tal y como es, con sus campos pendientes de desarrollar y sus partidos locales.

Para aquellos lectores que acceden a una obra a través del autor y de su contexto, quiero añadir unas pocas líneas sobre la persona de Friedemann Schulz von Thun y las diferentes influencias profesionales que tuvo. Al obtener su cátedra en 1976, con 31 años, fue uno de los catedráticos más jóvenes de Alemania (un éxito que contrasta con las dificultades escolares que le obligaron a repetir curso durante la educación secundaria). Lejos de ser un buen comunicador, se describe como un estudiante tímido y

con dificultades para relacionarse. Cuando era estudiante universitario se convirtió, hablando en términos del cuadrado de la comunicación, en un estudiante precoz en el nivel del contenido objetivo, pero de desarrollo tardío en el nivel de la relación. De esta inseguridad nació el deseo de entender mejor lo que ocurre dentro de las personas y entre los individuos, y de ahí surgió la decisión de estudiar psicología. Fue también el deseo de superar ese desafío personal lo que le impulsó a orientar su trabajo hacia el campo de la comunicación. En el capítulo «Preguntas y Respuestas», el autor describe cómo la aparición del cuadrado de la comunicación coincidió con una fuerte corriente de democratización de la sociedad alemana, que todavía estaba tratando de entender los horribles acontecimientos de la segunda guerra mundial. Surgió la necesidad de una comunicación respetuosa, que diferenciara el trato despectivo, condescendiente y autoritario que todavía se observaba en las escuelas, las oficinas y muchos otros ámbitos. Esta etapa coincidió con la introducción, desde Estados Unidos, de los hallazgos de la psicología humanística de Carl Rogers y sus ideas fundamentales sobre la congruencia, la empatía y el respeto. Tanto Rogers como la psicología individual de Alfred Adler influyeron desde el principio en la teoría de Schulz von Thun. El aprendizaje con la psicóloga humanista Ruth Cohn consolidó la idea de que había que liberar los hallazgos de la psicología de su torre de marfil para que pudieran estar presentes en todos los ámbitos de la sociedad. De esta historia personal y profesional surgió un profesor y autor que comprendía lo difícil que resultaba entender contenidos abstractos y complejos. A partir de ahí apareció una didáctica que destacó por utilizar visualizaciones y ejemplos prácticos. Se buscó la conexión individual que se tiene con el contenido, y donde son fundamentales la autodeterminación, el contacto con uno mismo y el diálogo.

Anna Fuchs
(www.anna-fuchs.es)

Bibliografía

Adler, A., *Menschenkenntnis*, Frankfurt, 1966.

—, *Individualpsychologie in der Schule*, Frankfurt, 1973a.

—, «Zur Erziehung der Eltern» en Adler, A., *Heilen und Bilden*, Frankfurt, 1973b.

Bandler, R., Grinder, J. y Satir, V., *Changing with families: a book about further education for being human*, Palo Alto (California), Science and Behavior Books, 1976.

Beier, E.G., *The Silent Language of Psychotherapy*, Chicago, 1966.

Berne, E. (1964), *Games People Play*, Nueva York, Penguin, 2009. [Trad. cast.: *Juegos en que participamos*, Barcelona, RBA Libros, 2007]

Bernfeld, S., *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt, 1967.

Birkenbihl, M., *Kleines Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten – Train the Trainer*, Múnich, 1973.

Brunner, E.J., Rauschenbach, T. y Steinhilber, H., *Gestörte Kommunikation in der Schule: Analyse und Konzept eines Interaktionstrainings*, Múnich, 1978.

Brusten, M. y Hurrelmann, K., *Abweichendes Verhalten in der Schule*, Múnich, 1973.

Bühler, K., *Sprachtheorie*, Jena, 1934. [Trad. cast.: *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza, 1979]

Cohn, R., *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart, 1975.

—, entrevista en *Psychologie Heute* 3 (1979).

Dörner, K. y Plog, U., *Irren ist menschlich oder Lehrbuch der Psychiatrie/Psychotherapie*, Wunstorf, 1978.

Dreikurs, K., *Psychologie im Klassenzimmer*, Stuttgart, 1971.

Duhm, D., *Angst im Kapitalismus*, Lambertsheim, 1972.

Ellis, A., *Reason and Emotion In Psychotherapy*, Nueva York, Lyle Stuart, 1962. [Trad. cast.: *Razón y emoción en psicoterapia*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2003]

Flesch, R. A., *The Art of Readable Writing*, Nueva York, 1949.

Fürstenau, P., «Zur Psychoanalyse der Schule als Institution», en Fürstenau, P. *et al*., *Zur Theorie der Schule*, Weinheim y Basilea, 1969.

Gordon, Th., *Parent Effectiveness Training. The «No-Lose» Program for Raising Responsible Children,* Nueva York, 1970. [Trad. cast.: *Técnicas eficaces para padres. TEP: El programa realmente eficaz para educar niños responsables*, Barcelona, Medici, 2006]

Haley, J., *Strategies of Psychotherapy*, Nueva York, 1963.

Halpern, H.M., *Cutting loose: An adult guide to coming to terms with your parents*, Nueva York, Simon & Schuster, 1978.

Harris, T. A. (1967), *I am ok, you are ok*, Arrow Books, 1995. [Trad. cast.: *Tú estás bien, yo estoy bien*, Barcelona, Debolsillo, 2010]

Heckhausen, H., «Lehrer-Schüler-Interaktion», en Weinert, F.E. *et al*., *Funkkolleg Pädagogische Psychologie* 1, Frankfurt, 1974.

Hesse, H., *Demian. Die Geschichte von Sinclairs Jugend*, Frankfurt, 1972. [Trad. cast.: *Demian*, Barcelona, Alianza, 2010]

Jacobi, H., *Alfred Adlers Individualpsychologie und dialektische Charakterkunde*, Frankfurt, 1974.

Jacobsgaard, C., «Bedarfsanalyse bei Hauptschülern der 9. Klasse über Veränderungswünsche im

Kommunikationsbereich» (Trabajo de investigación inédito), Hamburgo, 1977.

Kleist, H. v., «Allerneuester Erziehungsplan (aus den Berliner Abendblättern)», en Heinrich von Kleist, *Sämtliche Werke*, Gütersloh (sin año).

—, «Über das Marionettentheater (aus den Berliner Abendblättern)», en Heinrich von Kleist, *Sämtliche Werke*, Gütersloh (sin año). [Trad. cast.: *Sobre el teatro de marionetas y otros ensayos de arte y filosofía*, Madrid, Hiperión, 2005]

Kraemer, M. *et al*., «Missverstände und Irritationen ergründen und bewältigen», en Kumbier, D. y Schulz von Thun, F. (eds.) *Interkulturelle Kommunikation: Methoden, Modelle, Beispiele*. Reinbek, 2006.

Kraußloch, J., Düwer. F.W y Fellberg, G., *Aggressive Jugendliche*, Múnich, 1976.

Langer, I. y Schulz von Thun, F., *Messung komplexer Merkmale in Psychologie und Pädagogik*, Múnich, 1974.

—, *Sich verständlich ausdrücken*, Múnich, 1981 (2.ª ed. rev.).

Mandel, A., Mandel, K.H., Stadter, E. y Zimmer, D., *Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie*, Múnich, 1971.

Miller, A., *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt, 1980. [Trad. cast.: *Por tu propio bien: raíces de la violencia en la educación del niño*, Barcelona, Tusquets, 1998]

Miller, S., Nunnally, E.W. y Wackman, D.B., *Alive and Aware*, Minneapolis, 1975.

Minsel, W-R., *Praxis der Gesprächspsychotherapie*, Graz, 1974.

Peick, P., *Das 4-Seiten-Modell der Kommunikation als Instrument der Supervision im therapeutischen Gespräch* (Trabajo de investigación inédito), Hamburgo, 1979.

Perls, F. (1969), *Gestalt Therapy Verbatim*, Gestalt Journal Press, 1992.

Petzold, H., «Gestalttherapie und "direkte Kommunikation" in der Arbeit mit Elterngruppen», en Petzold, H., *Kreativität und Konflikte*, Paderborn, 1973.

— y Paula, M. (eds.), *Transaktionale Analyse und Skriptanalyse* [ensayos y conferencias de Fanita English], Hamburgo, 1976.

Portele, G., «Lob der dritten Sache» (Oder was wir von Brecht und was wir von den Altenativlern lernen können), en *Gruppendynamik im Bildungsbereich* 3 (1978), págs. 2-9.

Redlich, A. y Ott, C., «Veränderung der Interaktion in Schulklassen statt Stigmatisierung durch Einzelbehandlung», en *Die Deutsche Schule* 6 (1980), págs. 379-388.

— y Schley, W., *Kooperative Verhaltensmodifikation*, Múnich, 1979.

Richter, H.E., *Patient Familie*, Reinbek, 1970.

—, *Lernziel Solidarität*, Reinbek, 1974.

Rogers, C.R. (1961), *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy* [Trad. cast.: *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*, Barcelona, Paidós, 2000.]

— (1970), *On Encounter Groups*, Nueva York, Harrow Books. [Trad. cast.: *Grupos de encuentro*, Buenos Aires, Amorrortu, 2004]

Rogers, C., *A Way of Being*, Boston, Houghton Mifflin, 1980.

Rogoll, R., *Nimm dich, wie du bist*, Friburgo, 1976.

Röhm, H., *Kindliche Aggressivität*, Starnberg, 1972.

Satir, V., *Peoplemaking*, Palo Alto (California), Science and Behavior Books, 1972. [Trad. cast.: *Peoplemaking: el arte de crear una familia*, Barcelona, RBA Integral, 2006]

Schulte, B. y Thomas, B., «Verhaltensanalyse und Therapieplanung bei einer Patientin mit multiplen Ängsten», en Schulte, B. (ed.), *Diagnostik in der Verhaltenstherapie*, Múnich, 1974.

Schulz von Thun, F., *Miteinander reden* (3 vols.), Reinbek, 1989.

—, «Meine Lehrzeit bei Reinhard Tausch», en Schulz von Thun, F., *Klarkommen mit sich selbst und anderen*,

Reinbek, 2004, págs. 62-74.

—, «Verständlich informieren», *Psychologie heute* 5 (1975), págs. 42-51.

—, «Psychologische Vorgänge in der zwischenmenschlichen Kommunikation», en Fittkau, B., Müller-Wolff, H.-M. y Schulz von Thun, E. (eds.), *Kommunizieren lernen (und umlernen),* Braunschweig, 1977. (a partir de la 5.ª ed.: Hahner Verlagsgesellschaft, 1987).

—, «Kommunikation, innerbetriebliche. Enzyklopädisches Stichwort», en *Personal-Enzyklopädie* (vol. 2), Múnich, 1978.

—, «Ist Humanistische Psychologie unpolitisch?», en Völker, U. (ed.), *Humanistische Psychologie*, Weinheim y Basilea, 1980.

—, Steinbach, I., Tausch, A.-M. y Neumann, K., «Das Werbefernsehen als Erzieher von Millionen Zuschauern – eine vergleichende Studie BRD –DDR», *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 21 (1974), págs. 355-364.

—, Enkemann, J., Leßmann, H. y Steller, W., *Verständlich informieren und schreiben. Trainingsprogramm Deutsch für Schüler*, Friburgo/Basilea/Viena, 1975 (agotado).

— y Götz, W., *Mathematik verständlich erklären*, Múnich, 1976 (agotado).

Schumacher, E. F., *Rat für die Ratlosen – vom sinnerfüllten Leben*, Reinbek, 1977.

Schwäbisch, L. y Siems, M., *Selbstentfaltung durch Meditation*, Reinbek, 1976.

Selvini Palazzoli M., Cirillo, S., Ghezzi, D., *et al., Il mago smagato*, Milán, Feltrinelli, 1976.

Signer, R., *Verhaltenstraining für Lehrer*, Weinheim y Basilea, 1977.

Sperber, M., *Individuum und Gemeinschaft*, Frankfurt, 1978.

Stoltz, M., «Die Bewerbergesellschaft», *Die Zeit*, 31/2006.

Tausch, R. y Tausch, A.-M., *Erziehungspsychologie*, Göttingen, 1977.

—, *Gesprächspsychotherapie*, Göttingen 1979.

Thomann, C., «Meine Lehrzeit bei Ruth Cohn», *Humanistische Psychol.* 4 (1980), págs. 47-51.

Tillmann, K.-J., *Unterricht als soziales Erfahrungsfeld*, Frankfurt, 1976.

Tolstoi, L.N., *Anna Karenina*, Madrid, Alianza, 2009.

Watzlawick, P., Beaven, J.H. y Jackson von Huber, D.D., *Pragmatics of Human Communication*, Nueva York, W. W. Norton & Company, 1969. [Trad. cast.: *Teoría de la comunicación humana*, Barcelona, Herder, 2008]

—, Weakland, J.H. y Fisch, R., *Change. Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, 1974. [Trad. cast.: *Cambio*, Barcelona, Herder, 2012]

Yalom, I.D. (1931), *Theory and Practice of Group Psychotherapy*, Nueva York, Basic Books, 2005.

Zorn, F., *Mars*, Frankfurt, 1979.

Índice de conceptos

Análisis transaccional
Autenticidad
La autenticidad selectiva
Autoaclaración
Autoestima
Autoimagen
Autoocultación
Autopresentación
Callar
Círculo vicioso
Comprensibilidad
Comunicación
Asesor de comunicación
Comunicación constructiva
Comunicación intrapersonal
Comunicación multidimensional
Comunicación no verbal
Niveles de la comunicación
Concepto de *comprensibilidad* de Hamburgo
Congruencia
Contacto poco representativo
Convicciones internas
Coordenadas conductuales
Disonancia cognitiva
Distorsiones
Doble vínculo
El cuadrado de la comunicación
Aspecto de la autoexposición
Aspecto de la incitación
Aspecto de la relación
Aspecto del contenido objetivo
Desde el punto de vista del emisor
Desde el punto de vista del receptor (véase Oídos)
Emisor/Receptor
Empatizar
Enfoque de la teoría sistémica
Enfoque último
Escucha activa
Escuela
Estímulo oculto
Estímulos clave
Fantasías

Feedback
Grupos de autoconciencia
Incitación
Incitaciones a uno mismo
Incitaciones abiertas
Incitaciones emocionales
Incitación final (véase enfoque final)
Incitaciones ocultas
Incitaciones paradójicas
Resistencia a la incitación
Instancias de la personalidad
Interacción
Interacción centrada en el tema
Malentendido
Mensaje
Mensajes correlacionados
Mensajes explícitos/implícitos
Mensajes-tú
Mensajes-yo
Metacomunicación
Noticia
Calificación de la noticia
Codificación/descodificación
Interpretación
Noticias congruentes/incongruentes
Noticias no verbales
Unidad de análisis
Objetividad
Oídos
Oído de la autoexposición
Oído de la incitación
Oído de la relación
Oído del contenido objetivo
Pautas de ayuda a la interacción
Profecía autocumplida
Proyección
Psicología humanista
Psicologizar
Publicidad
Puntuación
Regla
Relación
El aspecto de la relación
La aclaración de la relación
Las distorsiones relacionales
Tipos de relación
Sentimiento de inferioridad
Sintonía

Técnica
Técnicas de fachada
Técnicas de impacto
Terapeuta conversacional
Transferencia
Valoración

Notas

1. Texto original: *Zeugnis der Reife*, que significa literalmente «certificado de madurez». Equivale al título de bachillerato *(N. de la T.)*.

2. La noticia entendida como la unidad de la comunicación. Véase también pág. 40ss. y 307ss. (N. de la T.).

3. Al no contar en castellano con un término tan global como es *Apell* en alemán, según el grado de intensidad de la intención y formulación del emisor, hablaremos de influencia, incitación, demanda y exigencia *(N. de la T.)*.

4. Este modelo está inspirado en Bühler (1934) y Watzlawick y otros (1969). Bühler establece «tres aspectos del lenguaje»: *representación* (= contenido objetivo), *expresión* (= autoexposición) y *apelación* (= incitación). Watzlawick diferencia entre los aspectos de *contenido* y de *relación* de una noticia. El aspecto de *contenido* equivale al aspecto del *contenido objetivo* del presente modelo. La definición de la *relación,* en cambio, se define de una manera más amplia, al englobar los tres aspectos restantes de nuestro modelo: autoexposición, relación (en sentido estricto) e incitación, y, con ello, también la parte metacomunicativa de la noticia que da las pautas de interpretación de la misma. La ventaja que encuentro en el modelo que aquí se presenta es que permite una mejor clasificación de las diversas distorsiones y problemas de la comunicación posibles, y amplía la perspectiva desde la que plantear diferentes ejercicios de mejora de las habilidades comunicativas.

5. Grabación de audio del proyecto de investigación de la Dra. Frauke Teegen y el Dr. Dorothee Wiehand-Kranz.

6. En alemán, tanto la oreja como el oído se designan con la palabra *Ohr*, lo que confiere al concepto de las cuatro orejas un carácter muy gráfico, que permite hacer descripciones basadas en la parte física de la oreja: el receptor de *enorme oreja* relacional. Sin embargo, para favorecer la comprensión, en castellano he preferido referirme al receptor con cuatro oídos *(N. de la T.)*.

7. Cuando se escribió el libro todavía existía la URSS *(N. de la T.)*.

8. «Metacomunicación explícita» puesto que toda noticia siempre tiene elementos implícitos de metacomunicación, elementos de «lo digo en este sentido». De aquí en adelante con *metacomunicación* nos referiremos siempre a la explícita.

9. Este capítulo es una reelaboración de un artículo que primero se publicó en Psychologie Heute, 1975, 5.

10. Empresa alemana de estudios de opinión pública *(N. de la T.)*.

11. Este análisis procede de un ejercicio de B. Rinke.

12. Agradezco el ejemplo a la señora Doris Löwisch, que registró este incidente en el marco de un trabajo universitario.

13. En la bibliografía de la psicología de la comunicación, se aplican los conceptos de *mensaje relacional* o *definición de la relación* de manera imprecisa: se refieren tanto a los mensajes relacionales puros («Considero que eres así o asá») como a la incitación o demanda («Sé así o asá, haz esto o lo otro»). En este capítulo solo tenemos en cuenta los mensajes relacionales puros.

14. En el texto original se citan los términos *Arbeitgeber – Arbeitnehmer* («empleador» – «empleado»), que en alemán literalmente significa «quien da el trabajo» – «quien recibe el trabajo». En castellano he optado por el equivalente: quien ofrece el trabajo – quien demanda trabajo, donde también aparece la incitación implícita a la que se refiere el autor *(N. de la T.)*.

15. Con las palabras *friedlich* = «pacífico» y *höflich* = «cordial», se compone la palabra *friedhöflich*, que significa «del cementerio». El autor aprovecha este juego de palabras para hablar del efecto mortal que pueden tener la paz y la cordialidad permanentes *(N. de la T.)*.

Ficha del libro

La presente obra ha alcanzado una enorme popularidad en Alemania desde su primera publicación en 1981. Su impacto ha sido tal que ha trascendido el espacio académico de la universidad y de la enseñanza secundaria, donde es un texto de referencia, para entrar a formar parte de la cultura general, convirtiéndose en libro de cabecera de directivos, agentes comerciales, trabajadores sociales y profesores, entre otros.

A través del modelo del cuadrado de la comunicación, Friedemann Schulz von Thun nos muestra cómo toda expresión humana despliega su energía en cuatro niveles: el contenido objetivo, la automanifestación, la relación y la incitación. El mero conocimiento de los mismos no hará que mejoremos nuestra comunicación, pero si desarrollamos una sensibilidad hacia este «acorde de cuatro notas», mejoraremos nuestro «sentido musical» en cuanto a la comunicación interpersonal se refiere. Y esto nos dará la oportunidad de convertirnos en buenos compositores de una música con el timbre de nuestra propia personalidad.

Friedemann Schulz von Thun (Alemania, 1944), psicólogo y reputado teórico de la comunicación interpersonal e intrapersonal, fue profesor de la Universidad de Hamburgo entre los años 1976 y 2009. Ha alcanzado una enorme popularidad en Alemania gracias a la publicación de los tres volúmenes de *Miteinander reden*, el primero de los cuales tiene el lector entre sus manos.

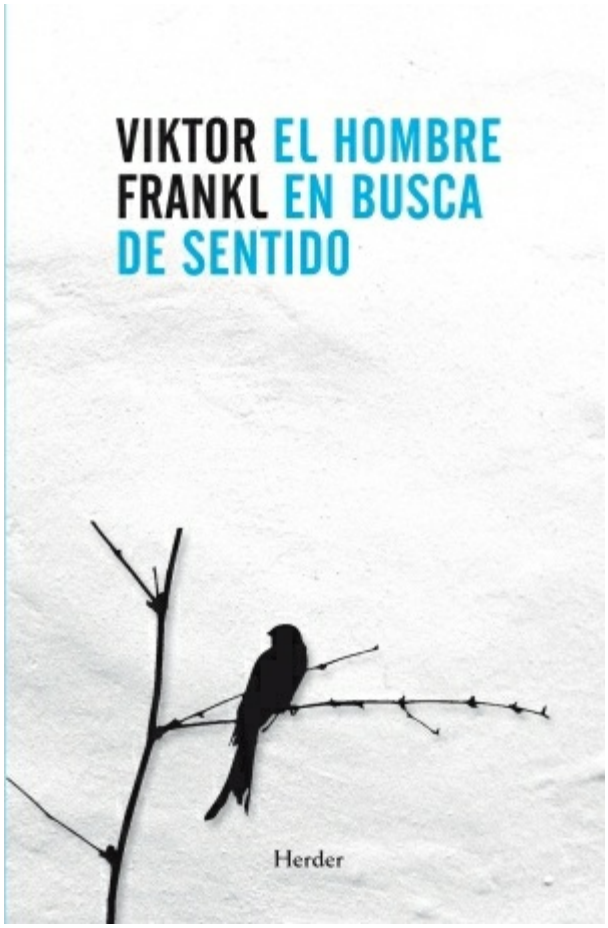
Títulos relacionados en papel

Giorgio Nardone
Corrígeme si me equivoco
El diálogo estratégico

Títulos en digital ePUB

Paul Watzlawick, Janet Beavin Bavelas y Don D. Jackson
Teoría de la comunicación humana (ebook)

Paul Watzlawick
El lenguaje del cambio (ebook)
¿Es real la realidad? (ebook)


VIKTOR FRANKL
EL HOMBRE EN BUSCA DE SENTIDO
Herder

El hombre en busca de sentido

Frankl, Viktor
9788425432033
168 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

* Nueva traducción*

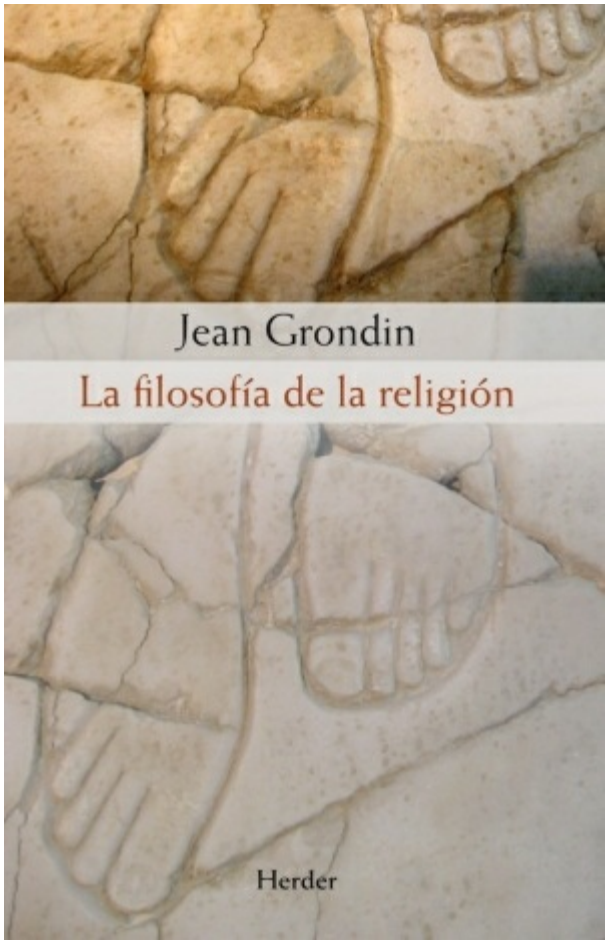
El hombre en busca de sentido es el estremecedor relato en el que Viktor Frankl nos narra su experiencia en los campos de concentración.

Durante todos esos años de sufrimiento, sintió en su propio ser lo que significaba una existencia desnuda, absolutamente desprovista de todo, salvo de la existencia misma. Él, que todo lo había perdido, que padeció hambre, frío y brutalidades, que tantas veces estuvo a punto de ser ejecutado, pudo reconocer que, pese a todo, la vida es digna de ser vivida y que la libertad interior y la dignidad humana son indestructibles. En su condición de psiquiatra y prisionero, Frankl reflexiona con palabras de sorprendente esperanza sobre la capacidad humana de trascender las dificultades y descubrir una verdad profunda que nos orienta y da sentido a nuestras vidas.

La logoterapia, método psicoterapéutico creado por el propio Frankl, se centra precisamente en el sentido de la existencia y en la búsqueda de ese sentido por parte del hombre, que asume la responsabilidad ante sí mismo, ante los demás y ante la vida. ¿Qué espera la vida de nosotros?

El hombre en busca de sentido es mucho más que el testimonio de un psiquiatra sobre los hechos y los acontecimientos vividos en un campo de concentración, es una lección existencial. Traducido a medio centenar de idiomas, se han vendido millones de ejemplares en todo el mundo. Según la Library of Congress de Washington, es uno de los diez libros de mayor influencia en Estados Unidos.

Cómpralo y empieza a leer


Jean Grondin
La filosofía de la religión
Herder

La filosofía de la religión

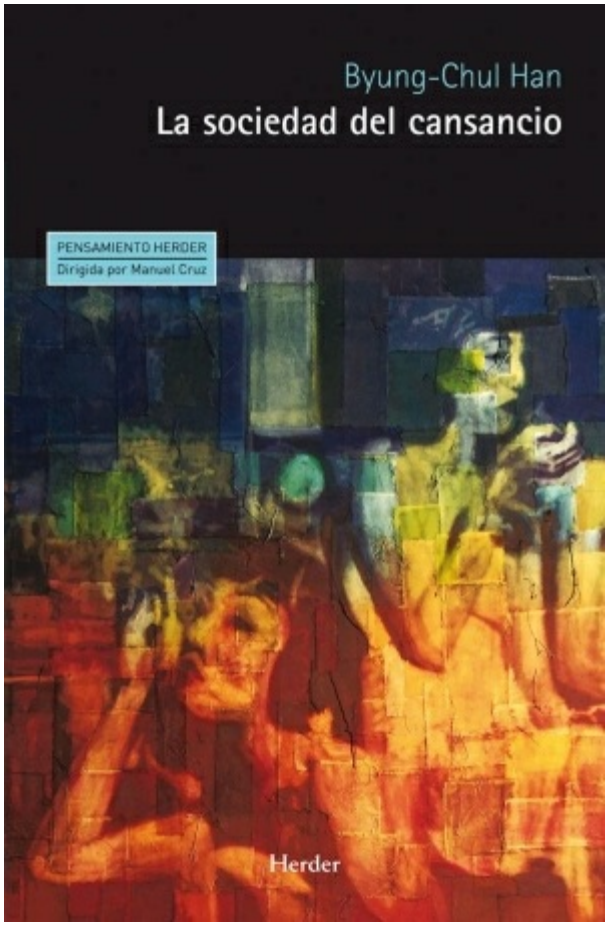
Grondin, Jean
9788425433511
168 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Para qué vivimos? La filosofía nace precisamente de este enigma y no ignora que la religión intenta darle respuesta. La tarea de la filosofía de la religión es meditar sobre el sentido de esta respuesta y el lugar que puede ocupar en la existencia humana, individual o colectiva.

La filosofía de la religión se configura así como una reflexión sobre la esencia olvidada de la religión y de sus razones, y hasta de sus sinrazones. ¿A qué se debe, en efecto, esa fuerza de lo religioso que la actualidad, lejos de desmentir, confirma?

Cómpralo y empieza a leer


Byung-Chul Han
La sociedad del cansancio
PENSAMIENTO HERDER
Dirigida por Manuel Cruz
Herder

La sociedad del cansancio

Han, Byung-Chul
9788425429101
80 Páginas

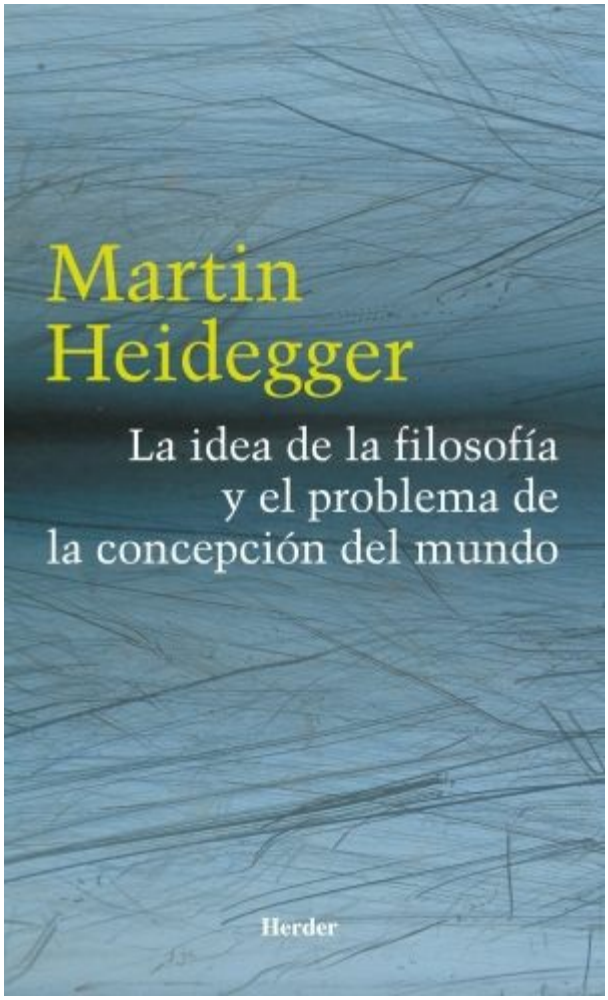
Cómpralo y empieza a leer

Byung-Chul Han, una de las voces filosóficas más innovadoras que ha surgido en Alemania recientemente, afirma en este inesperado best seller, cuya primera tirada se agotó en unas semanas, que la sociedad occidental está sufriendo un silencioso cambio de paradigma: el exceso de positividad está conduciendo a una sociedad del cansancio. Así como la sociedad disciplinaria foucaultiana producía criminales y locos, la sociedad que ha acuñado el eslogan Yes We Can produce individuos agotados, fracasados y depresivos.

Según el autor, la resistencia solo es posible en relación con la coacción externa. La explotación a la que uno mismo se somete es mucho peor que la externa, ya que se ayuda del sentimiento de libertad. Esta forma de explotación resulta, asimismo, mucho más eficiente y productiva debido a que el individuo decide voluntariamente explotarse a sí mismo hasta la extenuación. Hoy en día carecemos de un tirano o de un rey al que oponernos diciendo No. En este sentido, obras como Indignaos, de Stéphane Hessel, no son de gran ayuda, ya que el propio sistema hace desaparecer aquello a lo que uno podría enfrentarse. Resulta muy difícil rebelarse cuando víctima y verdugo, explotador y explotado, son la misma persona.

Han señala que la filosofía debería relajarse y convertirse en un juego productivo, lo que daría lugar a resultados completamente nuevos, que los occidentales deberíamos abandonar conceptos como originalidad, genialidad y creación de la nada y buscar una mayor flexibilidad en el pensamiento: "todos nosotros deberíamos jugar más y trabajar menos, entonces produciríamos más".

Cómpralo y empieza a leer


Martin
Heidegger
La idea de la filosofía
y el problema de
la concepción del mundo
Herder

La idea de la filosofía y el problema de la concepción del mundo

Heidegger, Martin
9788425429880
165 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

¿Cuál es la tarea de la filosofía?, se pregunta el joven Heidegger cuando todavía retumba el eco de los morteros de la I Guerra Mundial. ¿Qué novedades aporta en su diálogo con filósofos de la talla de Dilthey, Rickert, Natorp o Husserl? En otras palabras, ¿qué actitud adopta frente a la hermeneútica, al psicologismo, al neokantismo o a la fenomenología? He ahí algunas de las cuestiones fundamentales que se plantean en estas primeras lecciones de Heidegger, mientras éste inicia su prometedora carrera académica en la Universidad de Friburgo (1919- 923) como asistente de Husserl.

Cómpralo y empieza a leer

JESPER JUUL
NO
Decir no, por amor
Padres que hablan claro:
niños seguros de sí mismos
Herder

Decir no, por amor

Juul, Jesper
9788425428845
88 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

El presente texto nace del profundo respeto hacia una generación de padres que trata de desarrollar su rol paterno de dentro hacia fuera, partiendo de sus propios pensamientos, sentimientos y valores, porque ya no hay ningún consenso cultural y objetivamente fundado al que recurrir; una generación que al mismo tiempo ha de crear una relación paritaria de pareja que tenga en cuenta tanto las necesidades de cada uno como las exigencias de la vida en común.

Jesper Juul nos muestra que, en beneficio de todos, debemos definirnos y delimitarnos a nosotros mismos, y nos indica cómo hacerlo sin ofender o herir a los demás, ya que debemos aprender a hacer todo esto con tranquilidad, sabiendo que así ofrecemos a nuestros hijos modelos válidos de comportamiento. La obra no trata de la necesidad de imponer límites a los hijos, sino que se propone explicar cuán importante es poder decir no, porque debemos decirnos sí a nosotros mismos.

Cómpralo y empieza a leer

Índice

Cubierta 2
Portada 3
Créditos 4
Índice 5
Prólogo del autor a la edición española 8
Introducción y trasfondo personal 10
Parte A 20
Los fundamentos 20
I. Anatomía de una noticia (o cuando alguien dice algo) 21
1. El contenido objetivo (o sobre lo que informo) 22
2. La autoexposición (o lo que doy a conocer de mí mismo) 22
3. La relación (o lo que pienso sobre ti y de cómo me sitúo respecto a ti) 23
4. La influencia (o hacia dónde te quiero llevar) 24
5. La noticia como objeto de diagnóstico de la comunicación 26
5.1. Noticias y mensajes 27
5.2. Noticias congruentes e incongruentes 29
II. La recepción con cuatro oídos 36
1. La «libre elección» del receptor 37
2. Hábitos de recepción parcial 38
2.1. El «oído del contenido objetivo» 39
2.2. El «oído de la relación» 42
2.3. El «oído de la autoexposición» 44
2.4. El «oído de la incitación» 48
3. La noticia recibida: una «chapuza» del receptor 50
3.1. Algunas causas de errores en la recepción 53
III. El encuentro con la interpretación del receptor (feedback) 58
1. «Reacciones psicoquímicas» 58
2. La distinción de tres procesos de la recepción 60
3. Chequeo del nivel de realidad de las fantasías 63
4. El receptor es responsable de su reacción 66
IV. La interacción o el juego entre emisor y receptor 69
1. Características individuales como resultado de la interacción 69

2. La puntuación (o ¿quién ha empezado?) 72
3. 1 + 1 = 3 (o, a grandes rasgos, el enfoque de la teoría sistémica) 73
V. La metacomunicación, ¿una costumbre de la próxima generación? 76
Parte B 80
Problemas destacados de la comunicación interpersonal 80
I. El aspecto de la autoexposición de la noticia 81
1. El miedo a la autoexposición 82
1.1. Sobre la aparición del miedo a la autoexposición 83
1.2. El mundo de jueces y rivales, ¿un producto de la fantasía? 87
2. La autopresentación y la autoocultación 88
2.1. Técnicas de impacto 88
2.2. Técnicas de fachada 89
2.3. Técnicas ostentativas de autoinfravaloración 95
3. Los efectos de las técnicas de autopresentación 96
4. Pautas de la psicología 97
4.1. Congruencia o bien autenticidad 97
4.2. La autenticidad selectiva 101
4.3. La sintonía 101
5. La autenticidad. ¿Puede ser un objetivo de aprendizaje? 104
5.1. Los grupos de autoconciencia 105
5.2. Pautas de ayuda 106
5.3. «El defecto como virtud» 107
II. El aspecto objetivo de la noticia 109
1. La objetividad 109
1.1. Primera estrategia («¡Esto no viene al caso!») 111
1.2. Segunda estrategia («Las distorsiones tienen prioridad») 111
1.3. Separación en la vida cotidiana del nivel objetivo y el relacional 114
1.4. El tema oficial y el tema real o las típicas «conversaciones-seta» 115
2. La comprensibilidad 118
2.1. Resumen del capítulo de la comprensibilidad 119
2.2. ¿Qué es la comprensibilidad? 120
2.3. La medición de la comprensibilidad 128
2.4. La mejora de la comprensibilidad de los textos 129
2.5. Ejercicios para transmitir informaciones más claras 132

III. El aspecto relacional de la noticia 134
1. Resumen («¿Y este por qué me habla así?») 134
2. Instrumentos para entender lo que sucede en el aspecto relacional 137
2.1. Las coordenadas conductuales 137
2.2. El análisis transaccional 147
3. La imagen del otro 152
4. La lucha en torno a la definición de la relación 155
4.1. Cuatro reacciones del receptor frente a una propuesta de relación 156
4.2. Los tres tipos básicos de relación 157
4.3. Maniobras relacionales 159
4.4. Un ejemplo: el joven y la estudiante 160
5. Efectos a largo plazo de los mensajes relacionales: la autoimagen 163
5.1. La construcción de la autoimagen por medio de mensajes-tú y de etiquetas 164
5.2. La etiqueta de inepto 166
5.3. La autoimagen como generadora de experiencias 167
5.4. Elusiones y distorsiones de experiencias internas 171
6. Sobre cómo manejar las distorsiones relacionales 172
6.1. La aclaración de la relación 174
7. Instrumentalización del nivel relacional (o: «¡Intentémoslo con un poco más de humanidad!») 177
IV. El aspecto de la incitación de la noticia 182
1. Expresar e influir, dos funciones de la comunicación 182
2. Sobre la ineficacia de determinadas incitaciones 186
2.1. Resistencia a las incitaciones condicionadas por la relación 186
2.2. Las incitaciones como medio ineficaz para los cambios profundos 187
2.3. Las incitaciones como usurpadoras de la experiencia de iniciativa propia 189
2.4. Las incitaciones que impiden la conducta espontánea 189
2.5. Las incitaciones que perturban la paz interior 191
3. Incitaciones ocultas 193
3.1. ¿Cuáles son las ventajas de las incitaciones ocultas? 196
3.2. Resistencia del receptor a la incitación 198
3.3. Exposiciones objetivas con carácter velado de incitación 200

3.4. Algunas estrategias de la publicidad 201
3.5. Las incitaciones del mundo de los conceptos 204
4. Las incitaciones paradójicas 207
4.1. Sobre recomendar lo contrario 207
4.2. Soluciones de primer y segundo orden 210
4.3. Sobre recetar el síntoma 212
4.4. Las incitaciones paradójicas como táctica para preservar el control 213
5. Las incitaciones abiertas 214
5.1. Las razones para la elusión de incitaciones abiertas en el trato interpersonal 215
5.2. La incitación abierta como solución a la comunicación patológica 217
5.3. La actitud de fondo necesaria para las incitaciones abiertas 218
Prefacio al capítulo sobre el cuadrado de la comunicación (2007) 222
PREGUNTAS Y RESPUESTAS sobre el cuadrado de la comunicación 224
Historia de su aparición 224
El cuadrado y otras metáforas de este modelo 228
Noticia – Expresión – Mensaje 230
Utilización práctica del modelo 239
Mensajes-yo y mensajes-tú 243
Pautas de la psicología de la comunicación para comunicar bien 248
Epílogo 254
¿Schulz von Thun en España? 254
¡Schulz von Thun en Alemania! 259
Bibliografía 261
Índice de conceptos 264
Notas 267
Información adicional 269